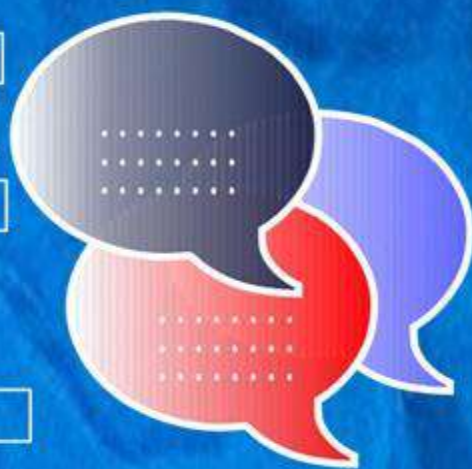


ANAIS DO

# EPAL 2023



ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS  
LUTAS, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS

17 A 19 DE MAIO DE 2023

ISSN: 1981-3031



## **DADOS GERAIS**

**Título da obra: Lutas, resistências e desafios na pós-graduação – Volume 1**

**Coordenação PPGE/UFAL:**

Givanildo da Silva; Adriana Cavalcanti dos Santos

**Comissão Organizadora:**

Givanildo da Silva; Adriana Cavalcanti dos Santos; Maria Dolores Fortes Alves; Maria Aparecida Pereira Viana; Esmeralda Cardoso de Melo Moura; Willams dos Santos Rodrigues Lima; Sivaldo Joaquim de Santana

**ISSN 1981-3031**

**Data da edição: Maio – 2023**

**Comissão Científica/Avaliação:**

Adriana Cavalcanti dos Santos, Alan Pedro da Silva, Ana Carolina Faria Coutinho Gléria, Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira, Anderson de Alencar Menezes, Antônio Inácio Diniz Júnior, Carloney Alves de Oliveira, Carolina Nozella Gama, Cleide Jane de Sá Araújo Costa, Cleriston Izidro dos Anjos, Daniela Mendonça Ribeiro, Danila Faria Berto, Deise Juliana Francisco, Débora Cristina Massetto, Edlene Cavalcanti Santos, Edna Cristina do Prado, Eduardo Calil de Oliveira, Elisangela Leal de Oliveira Mercado, Elton Casado Fireman, Eraldo de Souza Ferraz, Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, Givanildo da Silva, Inalda Maria dos Santos, Ivanildo Gomes dos Santos, Jailton de Souza Lira, Janayna Souza, Jeane Felix da Silva, Jordânia de Araújo Souza, Jorge Eduardo de Oliveira, Junot Cornélio Matos, Karla de Oliveira Santos, Lana Lisiêr de Lima Palmeira, Lenira Haddad, Luís Paulo Leopoldo Mercado, Maria Aparecida Pereira Viana, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Maria Betânia Gomes da Silva Brito, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, Maria Dolores Fortes Alves, Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Mercedes Bêta Quintano Carvalho Pereira dos Santos, Mônica Patrícia da Silva Sales, Nádson Araújo dos Santos, Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Regina Maria de Oliveira Brasileiro, Rosemeire Reis da Silva, Suzana Marcolino, Tiago Leandro da Cruz Neto, Valéria Campos Cavalcante, Walter Matias Lima, Wilmo Ernesto Francisco Junio, Yana Liss Soares Gomes.

**Nota:** O conteúdo e a revisão de normas científicas dos textos reunidos nesta obra são da total responsabilidade dos seus autores.

## APRESENTAÇÃO

O Encontro de Pesquisas em Educação de Alagoas (EPEAL) é um evento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sua décima edição ocorreu nos dias 17, 18 e 19 de maio de 2023 no Centro de Educação (CEDU) da UFAL com a temática central: **Lutas, Resistências e Desafios na Pós-Graduação**.

O EPEAL se constitui como um espaço acadêmico de discussão e de reflexão em torno das pesquisas na área da Educação. É um evento consolidado no cenário da formação de professores e pesquisadores do estado de Alagoas.

A 10ª edição do EPEAL, organizada por professores e discentes do PPGE/UFAL, foi marcada por diálogos sobre as lutas, os desafios e as resistências que o PPGE enfrentou e vem enfrentando ao longo de seus 22 anos. Com uma programação intensa e problematizadora acerca de várias temáticas vinculadas à área da Educação, o evento contou com a participação de diferentes públicos internos e externos à UFAL e promoveu a integração entre estudantes da graduação e da pós-graduação, alunos egressos do PPGE, professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Ao apresentar os Anais do X EPEAL, o PPGE registra sua importância acadêmica e científica na formação de pesquisadores em Educação no estado de Alagoas, e do mesmo modo, demarca as lutas e os desafios vivenciados nos últimos tempos, decorrentes de um (des)governo que não priorizou a educação como instrumento para a mudança político-social.

Convidamos a todos(as) a fazerem uma leitura desta produção acadêmica que contempla a publicação dos trabalhos/estudos e das pesquisas socializadas pelos participantes do X EPEAL. Desejamos aos leitores que sejam fecundas as sementes de conhecimento para as atuais e as futuras gerações.

Os Organizadores!

## ÍNDICE

<b>GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM.....</b>	<b>21</b>
<b>A ABORDAGEM DO USO DO PONTO FINAL E DA INTERROGAÇÃO: ANÁLISE DE ATIVIDADE DE LIVRO DIDÁTICO</b>	
Carolaine de Souza Silva; Mirian Santos Belo; Maria Auxiliadora Cavalcante.....	22
<b>A AMIZADE DE NARUTO E SASUKE COMO REPRESENTAÇÃO CONCEITUAL DE PLATÃO</b>	
Renis Ramos Silva; Nádson Araújo dos Santos.....	27
<b>A AMPLITUDE DO ENSINO DE ADJETIVO NO LIVRO DIDÁTICO</b>	
João Paulo dos Santos Gomes; Meirieli Correia de Oliveira; Any Cristina Felix.....	32
<b>A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DE ESPAÇOS INTERATIVOS DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR: UM INCENTIVO À LEITURA</b>	
Fabiana Gomes Souza; Martha Rodrigues Silva.....	37
<b>A REFERENCIAÇÃO PRONOMINAL DE PERSONAGENS EM CONTOS ETIOLÓGICOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES RECÉM-ALFABETIZADOS</b>	
Karine Luana Amorim Braga; Eduardo Calil.....	42
<b>ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGEM: QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS E RELAÇÕES DE GÊNERO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA</b>	
Francisco Raule de Souza; Adriana Cavalcanti dos Santos.....	48
<b>ARTICULAÇÕES ENTRE A LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Geni Kelly Soares Idalino Falcão; Kall Anne Amorim.....	55
<b>AS CONTRIBUIÇÕES DE LEV VYGOTSKY PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO: VIABILIDADE E INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS</b>	
Gabriela do Espirito Santo.....	62
<b>AS IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS</b>	
Vaneska de Lima Santos; Silvana Paulina de Souza; Natália Oliveira de Souza.....	69
<b>ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: USO DOS PORQUÊS</b>	
Joyce Maria Almeida Santos; Samyra Bythyan de Melo Zeferino; Erichelly Gonçalves da Silva.....	75
<b>AVALIAÇÃO DO SAVEAL/PROVA ALAGOAS (2021): REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
Dayanne Vitor dos Santos; Adriana Cavalcanti dos Santos.....	80

<b>BRANCA DE NEVE NO TEMPO DOS DINOSSAUROS: UMA ANÁLISE DE COMENTÁRIOS DE UMA DÍADE PORTUGUESA ACERCA DO OBJETO TEXTUAL RELACIONADO À CONCORDÂNCIA VERBAL NO MANUSCRITO ESCOLAR</b>	
Mauri Célio Alves Santana; Eduardo Calil.....	85
<b>COMPREENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE DO PNA</b>	
Alice Pereira da Silva; Marta Maria Minervino Santos.....	92
<b>COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ENTRE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENAL: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA</b>	
Simone Maria da Silva Lima; Maria Inez Matoso Silveira.....	98
<b>CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A NECESSIDADE DE SUA INCLUSÃO NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	
Janayna Souza; Julia Gabriele da Silva Oliveira; Rayssa Bárbara Santos de Lima.....	104
<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NA COLEÇÃO ÁPIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I</b>	
Maria Larissa do Nascimento Alves; Eduardo Calil.....	110
<b>DISCUSSÃO TEÓRICA ACERCA DO ENSINO DE LIBRAS</b>	
Jerlan Pereira Batista; José Affonso Tavares Silva; Raquel Pereira de Lima.....	116
<b>NOMENCLATURAS E VARIAÇÃO: OBSERVAÇÃO SOBRE ESCOLHAS LEXICAIS DE CRIANÇAS EM TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I.</b>	
Any Cristina Felix; Maria Auxiliadora da S. Cavalcante.....	122
<b>O ENSINO DE FILOSOFIA EM UM AMBIENTE PLURIRRELIGIOSO NO ENSINO MÉDIO: DILEMAS DA LEITURA LITERÁRIA E A LITERATURA FILOSOFICA</b>	
Adailton Pereira de Melo; Lenine Querino Silva de Oliveira.....	129
<b>O QUE OS PESQUISADORES BRASILEIROS FALAM SOBRE O ENSINO DAS MARCAS DE PONTUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL 1?</b>	
Bruna Lays Alencar Brandão; Eduardo Calil de Oliveira.....	134
<b>PRÁTICAS DE ENSINO MULTIMODAIS: ESTUDOS SOBRE O USO DE MEMES EM SALA DE AULA</b>	
Clemilda Damião Freitas; Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque.....	140
<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTOS, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
Aleph Danillo da Silva Feitosa; Alison Douglas Lima da Silva; Yana Liss Soares Gomes.....	146
<b>REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA SOCIODISCURSIVA</b>	
Natália Oliveira de Souza; Vaneska de Lima Santos.....	152

**RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Luliane Santos Almeida; Alexsandra da Silva Santos.....158

**REVISÃO DE TEXTO NO 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE É PROPOSTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?**

Kall Anne Amorim; Paula Renata Soares; Maria Raquel Santana Lima.....163

**TECNOLOGIAS DIGITAIS: ACESSO E USOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CRONOTOPO DA PANDEMIA DA COVID-19**

Viviane Caline de Souza Pinheiro; Adriana Cavalcanti dos Santos.....169

**TRAJETO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL**

Isabel Lopes Fonseca Ferreira; Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque.....175

**VARIEDADE LINGÜÍSTICA E SEUS ASPECTOS DIATÓPICOS, DIACRÔNICOS E DIASTRÁTICOS**

Ruth de O. Ferreira; Any Cristina Felix.....180

**O EMPREGO DO M ANTES DE P E B**

Vitória Fernanda de Albuquerque Souza; José Diogenes dos Santos Filho; Erichelly Gonçalves Silva.....185

**ALFABETIZAÇÃO E OS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Elisane Barbosa de Araújo; Yana Liss Soares Gomes.....191

**COMENTÁRIOS DESDOBRADOS SOBRE MARCAS DE PONTUAÇÃO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUAS DUPLAS DE ALUNOS**

Rosiene Omena Bispo; Eduardo Calil.....196

**PROGRAMA ALFABETIZA MACEIÓ PARA A RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: DISCURSO OFICIAL E PONDERAÇÕES DE UMA FORMADORA**

Adriana Cavalcanti dos Santos; Andrezza Sibelly Mendes; Rita de Cássia de Oliveira Lima.....202

**GRUPO DE TRABALHO: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO.....209**

**A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS**

Kátia Maria Silva de Melo.....210

**A CATEGORIA DE ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Edva Emanuelle Gomes da Silva; Givanildo da Silva.....215

**A EDUCAÇÃO ASSISTENCIALISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Mariana Silva Souza Gomes; Givanildo da Silva.....222

**A EDUCAÇÃO FABRICADA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A PROPAGANDA INSTITUCIONAL “ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO” DA FUNDAÇÃO ITAÚ**

Marcos Diego de Lima Silva; Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.....227

<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL: UM ESTUDO DE CASO</b>	
Eduardo Leite Oliveira dos Santos; Lana Lisiêr de Lima Palmeira.....	232
<b>A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO FINANCEIRO ANUAL PARA A BOA EXECUÇÃO DO RECURSO DO PDDE</b>	
Antônio Nascimento da Silva; Joyce de Oliveira Bezerra; Jailton de Souza Lira.....	237
<b>A INCONSTITUCIONALIDADE DO PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA A COMPOSIÇÃO DE GESTÃO DAS UNIDADES DE ENSINO PARTICIPANTES DO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL – PALEI</b>	
Ana Carolina de Oliveira Nunes Pereira; Felipe Rodrigues de Andrade; Jailton de Souza Lira.....	242
<b>A NOVA CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL</b>	
Vania Silva de Oliveira Cordeiro; Elione Maria Nogueira Diógenes.....	249
<b>A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL PARA OS PROFISSIONAIS DO ENSINO</b>	
Viviane Ferreira; Givanildo da Silva.....	255
<b>A RELAÇÃO MULHERES - EDUCAÇÃO E REGIME POLÍTICO AUTORITÁRIO NO NORDESTE DO BRASIL, ESTADO DE ALAGOAS (1964-1979)</b>	
Simone Varela; Ênatha Ayrinne Abreu Faria; Ariane Regina Ribeiro Sapucaia.....	261
<b>ANALISANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DA BNC FORMAÇÃO: A REFORMA NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
Jacyelle Karinne Bento; Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.....	268
<b>ANÁLISE CURRICULAR DO CENTRO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PRAÇAS DA PM DE ALAGOAS: UM ESTUDO DE CASO</b>	
Joyce de Oliveira Bezerra; Jailton de Souza Lira; Doriely Ribeiro da Silva.....	274
<b>ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO</b>	
Alex Vieira da Silva; Inalda Maria dos Santos.....	279
<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO BRASILEIRO</b>	
Deyvid Braga Ferreira; Geisa Carla Gonçalves Ferreira.....	285
<b>AS REPERCUSSÕES DO IDEB EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
Fernanda Maria Granja Melo; Maria Eliane da Silva; Alex Vieira da Silva.....	291
<b>AS REPERCUSSÕES DO IDEB EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
Luciano Henrique da Silva Amorim.....	298
<b>CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE PROFESSORES INDÍGENAS PARA A EFETIVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO POVO WASSU COCAL EM ALAGOAS</b>	
Simone Maria dos Santos Vanderley; Inalda Maria dos Santos.....	302

**EDUCAÇÃO HOSPITALAR: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE REGULAMENTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM AMBIENTES HOSPITALARES**

Marianna Salgado Cavalcante Vasconcelos; Lana Lisiêr de Lima Palmeira.....310

**ESTADUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALAGOAS NA PERSPECTIVA XUKURU-KARIRI**

Rogério Rodrigues Santos; Valdeck Gomes de Oliveira Junior; Nyanne Lima Alves.....315

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DURANTE O REAENP: análise documental da Portaria nº 7.651 e do Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem**

Felipe Rodrigues de Andrade; Ana Carolina de Oliveira Nunes Pereira; Jailton de Souza Lira.....320

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E AS ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS SECRETARIAS ESTADUAIS DA REGIÃO NORDESTE**

Vinícius André da Silva Santos; Jorge Eduardo de Oliveira.....327

**HIPÓDROMO PEDAGÓGICO E A CORRIDA DOS CAVALOS DE TRÓIA NA EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA ESCOLA DA ESCOLHA NA ABORDAGEM DO CONTEÚDO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Washington Matheus de Freitas; Maria Fabiana da Silva Costa.....335

**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: UM OLHAR ACERCA DA SUA NOVA INSTITUCIONALIDADE A PARTIR DA LEI 11.892 DE 2008**

Bruno Rodrigo Tavares Araújo; Elione Maria Nogueira Diógenes.....341

**ISSO É COISA DE PRETO! A OBRIGATORIEDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

Fabson Calixto da Silva; Edna Cristina do Prado.....347

**MATERIALIZAÇÃO DAS AÇÕES DO PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS EM PERÍODO DE PANDEMIA**

Edivan Claudino Soares Silva; Pedro Simonard.....355

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PERMANÊNCIA ESCOLAR E AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS NO BRASIL E NA EUROPA**

Aline Hora Lobo; Ana Luisa Tenório dos Santos; Marinaide Freitas.....361

**O FENÔMENO DA FINANCEIRIZAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO**

Aline Soares Nomeriano.....367

**O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR**

Fernanda Karina Souto Maior Melo; Givanildo da Silva; Deane Taiara Soares Honório.....373



<b>O PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES NA REALIDADE DE JEQUIÁ DA PRAIA – ALAGOAS</b>	
Erivaldo Ferreira da Silva; Givanildo da Silva.....	379
<b>O PROJETO EDUCACIONAL DA TERCEIRA VIA NO CENÁRIO PÓS-PANDÊMICO</b>	
Deyvid Braga Ferreira; Geisa Carla Gonçalves Ferreira; Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.....	384
<b>O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA</b>	
Carolina Ferreira Geraldo; Elione Maria Nogueira Diógenes.....	389
<b>O SENTIDO/DISCURSO MATERIALIZADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CLASSE TRABALHADORA</b>	
Deane Taiara Soares Honório; Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante; Fernanda Karina Souto Maior de Melo.....	393
<b>O SILENCIAMENTO NA CARTILHA MUTIRÃO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)</b>	
Francisco Tenório da Silva; Maria do Socorro de Aguiar Oliveira Cavalcante.....	400
<b>OS IMPACTOS DO FUNDEB NA POLÍTICA SALARIAL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS ENTRE OS ANOS DE 2007 E 2020</b>	
Doriely Silva; Antonio Silva; Jailton Lira.....	405
<b>PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: análise documental do Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares de Alagoas</b>	
Maiara Farias dos Santos; Felipe Rodrigues de Andrade; Lilian Carmen Lima dos Santos.....	411
<b>REFLEXÕES SOBRE OS REFERENCIAIS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO/NO CAMPO</b>	
Beatriz Lima Benigno; Lucianny Thaís Freire Matias; Zilda Gláucia Elias Franco.....	418
<b>GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO, CULTURAS E CURRÍCULO.....</b>	<b>425</b>
<b>A BNNC DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA</b>	
Suzana Marcolino; Marcelo Santos de Souza.....	426
<b>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO OBJETO DE PESQUISA: DIFICULDADES E DESAFIOS</b>	
Adriana Vieira Lins; Walter Matias de Lima.....	432
<b>A PRESSÃO PSICOLÓGICA DOS EXAMES: IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL E REFLEXOS NO DESEMPENHO DISCENTE</b>	
Isabelle Santos Barros; Ana Luiza Melo Camilo; Ana Carolina Faria Coutinho Gléria.....	438
<b>A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE HONNETH E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO SOCIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS.</b>	
Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso; Anderson de Alencar Menezes.....	444

<b>APLICAÇÃO DE UMA PAUTA FORMATIVA SOBRE TÉCNICAS DE PLANEJAMENTO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO</b>	
Alana Priscila Lima de Oliveira.....	451
<b>AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS: UMA ANÁLISE QUALITATIVA COM OS PROFESSORES DOS CMEI DA VII REGIÃO NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ-AL</b>	
Manasséis Silvério da Silva Oliveira; Charllane Synara Assis dos Santos; Cleriston Izidro dos Anjos.....	458
<b>AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS NO ENSINO DE FILOSOFIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DE ALAGOAS</b>	
Bárbara Rachel Ciríaco do Carmo; Erick Santos da Silva; Givanildo da Silva.....	464
<b>AS FAMÍLIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO GT 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd (2013 - 2021)</b>	
Keity Elen da Silva Melo; Lenira Haddad.....	471
<b>AS MULHERES E SUAS FORMAS DE EXISTIR E RESISTIR NA EDUCAÇÃO E NA VIDA</b>	
Ana Gabriela Pepe; Cristiane Marcela Pepe; Karina da Silva Figueiredo.....	478
<b>CACURIANDO IDEIAS MUSICAIS COM CRIANÇAS PEQUENAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Elaine Maria da Silva; Lenira Haddad.....	484
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE INICIAL DOS CURRÍCULOS DAS REDES MUNICIPAIS DE CAMBÉ-PR E DE MACEIÓ-AL</b>	
Ellen Caroline Rocha de Melo; Carolina Nozella Gama.....	491
<b>CRISE DA EXPERIÊNCIA NARRATIVA: POR UMA PEDAGOGIA À CONTRAPELO HISTÓRICO E EMANCIPADORA</b>	
Darlan do Nascimento Lourenço; Anderson de Alencar Menezes.....	498
<b>CURRÍCULOS AFROCENTRADOS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS: MOVIMENTOS EPISTEMOLÓGICOS</b>	
Nayanne Lima Alves; Valéria Campos Cavalcante.....	505
<b>DIALÓGOS COM A FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO: ENTRE SUJEITOS E SUBJETIVIDADES</b>	
Elília Camargo Rodrigues.....	511
<b>DIFERENTES CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: COMO EVITAR PRÁTICAS EXCLUDENTES</b>	
Larissa Lays Lima da Silva; Carolina da Silva Batista; Jamile dos Santos Santana.....	517
<b>EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: UMA REFLEXÃO ACERCA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA</b>	
Jislaine Maciel dos Santos; Leônidas de Santana Marques.....	523

<b>ENSINO DE FILOSOFIA E CURRÍCULO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA</b>	
Vanessa do Rêgo Ferreira; Adailton Pereira Melo; Beatriz Araújo da Silva.....	531
<b>ENTRE DEVANEIOS E INFÂNCIAS: POR UMA PEDAGOGIA DA MARAVILHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Williams Nunes da Cunha Junior.....	537
<b>ESTUDOS COM JUVENTUDES A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS: Contribuições de um dossiê temático</b>	
Laura Santos de Oliveira; Julya Myrele Rosendo de Almeida; Rosemeire Reis.....	543
<b>HERMENÊUTICA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO</b>	
José Airton Albuquerque Torres; José Anderson de Oliveira Lima; Márcio Santos Melo.....	550
<b>IMPACTOS DA COVID-19 NO TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO</b>	
Vandeilton Trindade Santana.....	556
<b>IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA CULTURAL PARA ALUNOS DA EJA</b>	
Niedja B. Egito; Edvan H. Santos.....	560
<b>ITINERÁRIOS E/OU TRILHAS FORMATIVAS NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS INQUIETAÇÕES</b>	
Yvisson Gomes dos Santos.....	565
<b>LITERATURA E SALA DE AULA: A ESCOLA E SEU PAPEL NA RECONSTRUÇÃO DO CÂNONE LITERÁRIO ATRAVÉS DA VALORIZAÇÃO DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA</b>	
Hyalley Jayne Silva; Cleusa Salvina Ramos Mauricio Barbosa.....	569
<b>O PENSAMENTO DE BACHELARD NA ÁREA DE ENSINO E EDUCAÇÃO: UM CENÁRIO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS</b>	
Tatiane Hilário de Lira; Anderson de Alencar Menezes.....	574
<b>O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN: PERSPECTIVAS TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA APROXIMAR A FILOSOFIA ÀS CRIANÇAS</b>	
Jaeliton Francisco da Silva; Junot Cornélio Matos.....	580
<b>O RESGATE DAS CULTURAS BRINCANTES BRASILEIRAS A PARTIR DOS QUATROS ELEMENTOS DA NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	
Leide Flôr de Lima; Niquezia Rocha Marques; Yasmin de Oliveira de Alencar.....	586
<b>OS ESPAÇOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE 2012-2022</b>	
Letícia Campos de Lima; Isaura Lays Sá Fernandes de Souza; Ana Paula Solino Bastos.....	592
<b>OS ESTUDANTES DA EJA NA ESCOLA: COMO ELES SE VEEM? (583)</b>	
Meiriely Correia de Oliveira.....	599

<b>OS MECANISMOS E OS INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS PARA A MOTIVAÇÃO E O INCENTIVO AOS ADULTOS EJA A PARTIR DA FAIXA ETÁRIA DE 40 ANOS</b> Claudevânia Maria Barros dos Santos; Ilton Oliveira; Geisa Carla Gonçalves Ferreira.....	603
<b>RECONHECIMENTO DOS SABERES DOS ESTUDANTES NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES</b> Cléia da Silva Lima; Valéria Campos Cavalcante.....	609
<b>REFLEXÕES PLURIVERSAIS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CURRÍCULO E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: UMA PERSPECTIVA CORPO-GEOPOLÍTICA DOS SABERES NA EDUCAÇÃO E NO PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO</b> Beatriz Araújo da Silva; Vanessa do Rêgo Ferreira.....	614
<b>SOCIABILIDADE E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS/AS: MAPEAMENTO DE ARTIGOS PUBLICADOS (2008-2017).</b> Lara Jordana Lima da Silva; Julya Myrele Rosendo de Almeida; Rosemeire Reis.....	620
<b>TRAJETÓRIAS CURRICULARES NO BRASIL E EM ALAGOAS: O LUGAR DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NAS ESCOLAS</b> Rutyelle Nunes Nolasco; Valéria Campos Cavalcante.....	625
<b>UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO A PARTIR DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) – NUMA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b> José Anderson de Oliveira Lima; José Airton Albuquerque Torres.....	629
<b>UTILIZAÇÃO DE SEMINÁRIOS CRIATIVOS NA DISCIPLINA DE PROFISSÃO DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS</b> Mylena França Oliveira; Mirian Rachel de Araújo Berto; Maria Dolores Fortes Alves.....	636
<b>VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA: desafios e realidades do Ensino Remoto do/no município de Flexeiras/AL</b> Eryka Karollyna Leite dos Santos; Natália do Nascimento Santos; Valéria Campos Cavalcante...	644
<b>“A PESQUISA DA PESQUISA”: TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A EJA NO PPGE/UFAL (2002-2019)</b> Marinaide Freitas; Andresso Marques Torres; Lucicleide Guedes dos Santos.....	650
<b>DEM QUE TÊM! A OCUPAÇÃO DE CRIANÇAS DA EI NA CIDADE A PARTIR DO CIRCUITO DE FEIRAS POPULARES COMO AÇÃO PEDAGÓGICA</b> Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares; Luciano Henrique da Silva Amorim; Charllane Synara Assis dos Santos Santos.....	656
<b>DOCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALAGOAS: REFLEXÕES SOBRE DADOS ESTATÍSTICOS</b> Noélia Rodrigues dos Santos; Lenira Haddad.....	660

**DEBATENDO CURRÍCULO E IDENTIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Valdeck Gomes de Oliveira Junior; Cléia da Silva Lima; Valéria Campos Cavalcante.....666

**PENSANDO O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: TENSÕES E POSSIBILIDADES**

Sheyla Maria Rodrigues da Silva; Lana Lisiêr de Lima Palmeira.....673

**CURRÍCULO DA/NA EJA(I) NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ/ALAGOAS – Reflexões**

Lucicleide Guedes dos Santos; Valéria Campos Cavalcante.....680

**Desenvolvendo a leitura e escrita por meio de poemas de Cora Coralina: uma experiência de Estágio Supervisionado na EJA**

Maria Lidiane da Silva Santos; Suzana Maria Barrios Luis.....687

**GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA.....695**

**A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Edlene C. Santos; Nayara R. N. Santos.....696

**A LINGUAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BNCC**

Tamiris de Almeida Silva; Luciana Sedano de Souza; Elton Casado Fireman.....701

**A LITERATURA INFANTIL COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Jéssica Alves Florêncio Silva; Carolina Nozella Gama.....708

**A PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ: UM OLHAR PARA A SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS NA TEMÁTICA DE INVESTIMENTOS**

Felipe Miranda Mota; Sidney Leandro da Silva Viana; Claudia de Oliveira Lozada.....715

**A SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES MATEMÁTICOS POR MEIO DA LEITURA E DA LITERTURA INFANTIL**

Márcia da Silva Santos Portela; Carloney Alves de Oliveira; Joenneyres Raio de Souza Amancio.....722

**ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVO PRESENTES NAS PRODUÇÕES EM MESTRADOS E DOUTORADOS ACADÊMICOS**

Angely Naiana Macena Cavalcante; Tatiane Hilário Lira; Elton Casado Fireman.....728

**DESENVOLVENDO O PENSAMENTO MATEMÁTICO NO 6º ANO DO FUNDAMENTAL: A UTILIZAÇÃO DE JOGOS INDIANOS**

Claudia de Oliveira Lozada; Felipe Miranda Mota; Sidney Leandro da Silva Viana.....734

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Anne Catharine Tavares de Azevedo Marinho Marinho; Marina Ferreira Kitazono Antunes; Micheline Barbosa da Motta.....740

**EXPERIÊNCIAS DA MONITORIA EM SABERES E DIDÁTICAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA: DO FORMATO ONLINE AO HÍBRIDO.**

Mariana Tenório da Silva Lima; Deborah Layanna Eloi de Almeida; Carloney Alves de Oliveira.....747

**FITOTERÁPICOS: CONHECIMENTO TRADICIONAL EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS**

Bruno Michael da Silva Pereira.....753

**MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE A PRESENÇA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A (2012-2017)**

Wilker Araújo de Melo; Carloney Alves de Oliveira.....759

**MAPEAMENTO DOS CONCEITOS RECORRENTES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NAS PRODUÇÕES PUBLICADAS (2012-2021)**

Franciscléide do Nascimento Rodrigues; Andressa Cristina de Oliveira Teodosio; Carloney Alves de Oliveira.....765

**NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE ALAGOAS: O QUE VAI MUDAR NO ENSINO DE BIOLOGIA?**

Ana Júlia Soares Santana; Maria Danielle Araújo Mota.....772

**O ENSINO DE PROBABILIDADE NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DE MATEMÁTICA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)**

Ewellyn Amâncio Araújo Barbosa; Claudia de Oliveira Lozada.....778

**PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE FISIOTERAPIA SOBRE A DOR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Vanessa de Souza Oliveira; Bruno Michael da Silva Pereira.....785

**POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO NOS ANOS INICIAIS**

Raquel dos Santos Souza Lopes; Gildeane Cavalcante Silva; Vaneska de Lima Santos.....792

**PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES**

José Diogenes dos Santos Filho; Vitória Fernanda de Albuquerque Souza; Joyce Maria Almeida Santos.....798

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA CONTAGEM COM O AUXÍLIO DO GEOGEBRA**

Diogo Meurer de Souza Castro; Ewerton Roosewelt Bernardo da Silva; José Aparecido Sousa Santos.....805

**RELAÇÕES ENTRE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Angélica Ferreira Cravo; Carloney Alves de Oliveira; Anielly Ildefonso Santos Lopes.....811

**RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM PESQUISAS DESENVOLVIDAS POR PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO: UM MAPEAMENTO DOS ACHADOS**

Joennyres Raio de Souza Amancio; Carloney Alves de Oliveira; Márcia da Silva Santos Portela.....817

**ROBÓTICA EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO DE GEOMETRIA À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Anielly Ildefonso Santos Lopes; Carloney Alves de Oliveira; Angélica Ferreira Cravo.....823

**SANEAMENTO BÁSICO PARA QUEM? UM ESTUDO A PARTIR DAS REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS NA PERSPECTIVA DE UM ENSINO DE CIÊNCIAS DECOLONIAL**

Leila Kely dos Santos da Paz; Sthefany Dionizio Silva; Davyd Eduardo Roberto da Silva.....829

**SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVO E AS PRODUÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO NOS PROGRAMAS PROFISSIONAIS NO PERÍODO DE 2017 A 2022**

Jaiara Santos Alves Rocha; Elton Casado Fireman; Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos.....835

**TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NAS LICENCIATURAS DO CAMPUS ARAPIRACA DA UFAL: ETAPA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA?**

Thayslanny Darlaty Noberto da Silva; Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque.....842

**UMA AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO PARQUE ECOLÓGICO NA CIDADE DE MACEIÓ: ANÁLISE DOS INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.**

Geovanio da Silva Santana.....848

**UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS DA CONSTRUÇÃO CIVIL EM UMA ATIVIDADE DO TIPO *HANDS ON* PARA O ENSINO DE FORMAS GEOMÉTRICAS ATRAVÉS DE PROTÓTIPOS DE ISOPOR EM UMA TURMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO SERTÃO DE ALAGOAS**

Paulo Henrique Firmino da Silva; Carloney Alves de Oliveira.....855

**GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU SOFRIMENTO PSÍQUICO.....862**

**“SUPERAR UM MONTE DE BARREIRAS”: SIGNIFICAÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19**

Phelipe Lins de Moura; Neiza de Lourdes Frederico Fumes.....863

**A INCLUSÃO PEDAGÓGICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR**

Juliana Souza; Viviane Guedes; Rosemary Oliveira.....869

<b>A MULHER NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIFICULDADES NO LUGAR DE PROFESSORA E ALUNA</b>	
Ana Luíza Santos; Cristiane Pepe; Maria Paula Araújo.....	874
<b>A NECESSÁRIA DISCUSSÃO SOBRE AGÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA</b>	
Rosiane Oliveira de Amorim; Neiza de Lourdes Frederico Fumes.....	879
<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO VIVENCIADA PELOS UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	
Maria Quitéria da Silva; Neiza de Lourdes Frederico Fumes.....	886
<b>A UNIÃO DOS PAIS COM A ESCOLA PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA</b>	
Mirian Suellen Guilherme Menezes.....	892
<b>ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS</b>	
Eleusa Maria Passos Tenório; Elisangela Leal de Oliveira Mercado.....	899
<b>ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR EM MACEIÓ/AL: a luta pelo direito à educação para crianças em tratamento de saúde</b>	
Laura Regina Bezerra Porangaba; Iris Ferreira da Silva; Elisangela Leal Mercado.....	907
<b>AVALIAÇÃO DE UM VÍDEO PARA ENSINAR PROFESSORES A IDENTIFICAREM AS PREFERÊNCIAS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b>	
Fernanda Santos Mota; Daniela Mendonça Ribeiro.....	912
<b>DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUA CORRELAÇÃO COM OS ASPECTOS MOTORES DA PSICOMOTRICIDADE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	
Luciana R. L. Santos; Leonardo B. Marques.....	920
<b>JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS COM AUTISMO</b>	
Luiz Eduardo Vieira Silva; Alice Estefanie Pereira Silva; Leonardo Marques Brandão.....	928
<b>O ENSINO DA LIBRAS NOS CURSOS SUPERIORES DA ÁREA DA SAÚDE A PARTIR DE UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO</b>	
Aline Jaislane de Souza Tavares; Diego de Oliveira Souza.....	935
<b>O LÚDICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LIBRAS: DISCUSSÕES PRELIMINARES</b>	
José Affonso Tavares Silva; Jerlan Pereira Batista; Raquel Pereira de Lima.....	940
<b>O USO DA CARTOGRAFIA TÁTIL COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama; Mirelle Cristhine de Almeida Lima; Cirlene Jeane Santos e Santos.....	946



**PROPOSIÇÃO DE UM CHECKLIST PARA ANÁLISE DE QUALIDADE EM REVISÕES SISTEMÁTICAS DE LITERATURA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA**

Layse Maria dos Santos Ferreira; Daniela Mendonça Ribeiro.....952

**REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19 NO BRASIL**

Maria Clara Medeiros Pereira; Paula Dianeli de Souza Leite; Geisa Carla Gonçalves Ferreira.....958

**REFLEXÕES SOBRE ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PROGRAMAÇÃO**

Alexandre de Andrade Barbosa.....964

**RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DO AEE EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ALAGOAS**

Solange Batista dos Santos; José Affonso Tavares Silva; Jerlan Pereira Batista.....971

**REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PEDAGOGIA HOSPITALAR EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2016 A 2022.**

Iris Santino dos Santos; Cátia Micaelle Costa Dias; Amanda Kelly dos Santos Barbosa.....977

**GRUPO DE TRABALHO: TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....986**

**(RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA E PARA A CULTURA DIGITAL APÓS O CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19**

Rosemeire Roberta de Lima; Iris Maria dos Santos Farias; Maria Aparecida Pereira Viana.....987

**PLANEJAMENTO DIDÁTICO COM TDIC: PRÁTICAS E SABERES DOCENTES**

Maria Gisélia da Silva Gomes; Antonia Givaldete Silva.....995

**A INTERAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM ESTUDO DE CASO DE DISCIPLINA OFERTADA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)**

Mayara Teles Viveiros de Lira; Cleide Jane de Sá Araújo Costa.....1002

**A UTILIZAÇÃO DO CLASSROOMSCREEN EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: RECONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Douglas Henrique Bezerra Santos; Fernando Silvio Cavalcante Pimentel.....1008

**ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO METACOGNITIVO NAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COM JOGOS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR**

Valdick B. Sales Junior; Fernando S.C. Pimentel.....1015

**AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UM APORTE TEÓRICO**

Cícera Gomes da Silva; Maria Aparecida Pereira Viana.....1021

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ON-LINE: UM RECORTE DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS APLICADOS COM MAIOR FREQUÊNCIA PELOS DOCENTES**

Débora Alice Silva dos Santos; Cleide Jane de Sá Araújo Costa.....1027

**COMPETENCY TESTE: AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE PARA O PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO EDUCACIONAL ESCAPE ROMOM**

Emerson Michael Pereira Silva; Maria Jordana Santos Cavalcante; Fernando Silvio Cavalcante Pimentel.....1033

**CONCEPÇÕES SOBRE “TDIC NA EDUCAÇÃO” E “ENSINO HÍBRIDO” ENTRE SUJEITOS DE COMUNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS**

Carlos Jorge da Silva Correia Fernandes; Luís Paulo Leopoldo Mercado.....1040

**CURADORIA DE CONTEÚDO E AUTORIA DOCENTE: CONTRIBUIÇÃO DOS PORTFÓLIOS DIGITAIS NO PERÍODO DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

Isis Nalba Albuquerque Cardoso; Luis Paulo Leopoldo Mercado.....1046

**DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA MÍDIA SOCIAL INSTAGRAM: UM LEVANTAMENTO PRELIMINAR DE PUBLICAÇÕES RELACIONADAS À QUÍMICA**

Jéssyca Silva Lima; Marlos Gabriel Cruz Machado; Mayra Tamires Santos Silva.....1053

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFAL: 25 ANOS CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALAGOAS**

Willams dos Santos Rodrigues Lima; Maria Aparecida Pereira Viana.....1059

**ESTÁGIO DE DOCÊNCIA ONLINE: REFLEXÕES DAS PRÁTICAS AUTORAIS UTILIZANDO TDIC NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Douglas Vieira de Almeida; Luis Paulo Leopoldo Mercado.....1066

**ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Mayara teles Viveiros de Lira; Mariana Stephane Oliveira Lima; Carlos Eduardo Feitoza Araújo.....1074

**ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS NO ENSINO ONLINE EMERGENCIAL EM AULAS DE MATEMÁTICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19**

Tamara Belmira da Sylveira Guimarães Soares; Luis Paulo Leopoldo Mercado.....1079

**INOVAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA PERSPECTIVA MEDIADORA: EM BUSCA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Giselma da Silva Gomes; Regina Maria Ferreira da Silva Lima; Cleide Jane de Sá Araújo Costa.....1085

**JOGANDO COM SÍMBOLOS: EXPLORANDO A ELETRICIDADE POR MEIO DE JOGOS DE CARTAS NO ENSINO MÉDIO**

MELO, André Luis Canuto Duarte Melo; Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio; Luis Paulo Leopoldo Mercado.....1091

**METODOLOGIAS ATIVAS COM ROLE-PLAY NO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM: PROPOSTA DE JOGO EDUCACIONAL**

Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio; André Luis Canuto Duarte Melo; Luis Paulo Leopoldo Mercado.....1098

<b>NARRATIVAS DIGITAIS: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINAR E O APRENDER</b> Esmeralda Cardoso de Melo Moura; Maria Aparecida Pereira Viana.....	1104
<b>NARRATIVAS DOCENTES: VIVÊNCIAS DO/NO ENSINO REMOTOEMERGENCIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACEIÓ</b> Iris Maria dos Santos Farias; Willams dos Santos Rodrigues Lima; Maria Aparecida Pereira Viana.....	1110
<b>NARRATIVAS REFLEXIVAS E OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS EGRESSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA</b> Willams dos Santos Rodrigues Lima; Maria Aparecida Pereira Viana.....	1116
<b>O QUE SE DISCUTE SOBRE QUÍMICA EM REDES SOCIAIS? UMA ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS EM PUBLICAÇÕES DO INSTAGRAM</b> Marlos Gabriel Cruz Machado; Jéssyca Silva Lima; Mayra Tamires Santos Silva.....	1123
<b>O USO DO CHATGPT E DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO DA MATEMÁTICA ELEMENTAR</b> Ana Maria Santos de Mendonça; André Luis Canuto Duarte Melo; Rosemeire Roberta de Lima.....	1130
<b>PERCEPÇÕES DE GESTORES EDUCACIONAIS SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> Sivaldo Joaquim de Santana; Adilson Peixoto da Silva; Sandra Maria dos Santos Ribeiro.....	1137
<b>POSTS: INVESTIGANDO POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DE CONTEÚDOS DE QUÍMICA DIVULGADOS NO INSTAGRAM</b> Mayra Tamires Santos Silva; Marlos Gabriel Machado; Jéssyca Silva de Lima; Wilmo Ernesto Francisco Junior.....	1144
<b>Práticas pedagógicas em Ciências e Biologia envolvendo projeto dos objetivos de desenvolvimento sustentável</b> Claudine Alves do Carmo Eudocia; Luis Paulo Leopoldo Mercado.....	1151
<b>PRÁTICAS PEDAGOGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO PROJETO DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL</b> Samara Milena da Silva Paiva; Luis Paulo Leopoldo Mercado.....	1154
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: MAPEAMENTO SISTÊMICO DO USO PEDAGÓGICO DO SMARTPHONE COMO CANAL DE INCLUSÃO SOCIODIGITAL NA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (SARS-CoV-2 - COVID-19)</b> Rosiane Alves; Rosa Pinheiro.....	1157
<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS (2015-2020): DEFINIÇÕES E POSSIBILIDADES</b> Ruthe Santos; Débora Massetto.....	1165

**SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ALAGOAS: ESTUDO DE CASO SOBRE OS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 E DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Mayara Cordeiro da Silva; Mayara Teles Viveiros de Lira; Viviane Caline de Souza Pinheiro.....1172

**UM JOGO DIGITAL PARA OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS, UMA METODOLOGIA DESIGN SCIENCE RESEARCH**

Nelson da Silva Nunes; Wilmo Ernesto Francisco Junior.....1178

**USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REALIDADE VIRTUAL E CULTURA MAKER NO PROTAGONISMO ESTUDANTIL**

Deyse Mara Romualdo Soares; Cleide Jane de Sá Araújo Costa.....1184

**USO DE JOGOS DIGITAIS E CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR COM TDAH: UM GUIA PARA O PROFESSOR**

Luiz Cláudio Ferreira da Silva Junior; Fernando Silvio Cavalcante Pimentel; Alan Pedro da Silva.....1189

## **GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**

Estudo da linguagem em suas múltiplas dimensões, em contextos educativos diversos e em diferentes níveis de escolarização, visando à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem fundados em quatro pontos essenciais: a) Linguagem oral; b) Linguagem escrita; c) Leitura, compreensão e interpretação de textos; d) Conhecimentos linguísticos.

## A ABORDAGEM DO USO DO PONTO FINAL E DA INTERROGAÇÃO: ANÁLISE DE ATIVIDADE DE LIVRO DIDÁTICO

22

SILVA, Carolaine de Souza <sup>1</sup>

BELO, Mirian Santos <sup>2</sup>

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre o uso do ponto de interrogação e do ponto final em livros didáticos. Para isso, exploramos um livro manual do professor da coleção Ápis Mais, indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2023. O livro escolhido foi o referente ao 3º ano de língua portuguesa, que foi produzido por BERTIN, MARCHEZI e TRINCONI (2021). Utilizamos dois artigos para realizar essa análise, são eles: O ponto final nas produções escritas de Aquino (2017) e A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais escrito por Silva (2010). Com a nossa análise, conseguimos perceber que a questão do uso dos sinais de pontuação está ligada aos gêneros textuais abordados.

**Palavras-chave:** Uso da pontuação. Escrita de crianças. Análise do uso dos sinais de pontuação. Gêneros textuais.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre o uso do ponto de interrogação e do ponto final em livros didáticos, para isso iremos explorar um livro manual do professor da coleção Ápis Mais, indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2023. O livro escolhido foi o referente ao 3º ano de língua portuguesa, o Manual foi produzido por BERTIN, MARCHEZI e TRINCONI (2021).

Além de explorarmos esse manual em específico, selecionaremos atividades no mesmo, nas quais são trabalhadas o uso do ponto de interrogação e do ponto final. Entendemos que este trabalho pode ser importante para a nossa formação como futuras professoras dos anos iniciais, porque ao analisar a temática do uso do ponto de interrogação e ponto final, poderemos ampliar

<sup>1</sup> Carolaine de Souza Silva. UFAL. carolaine.silva@cedu.ufal.br, Orcid: 0000-0002-1956-2367. <http://lattes.cnpq.br/3499169925106851>

<sup>2</sup> Mirian Santos Belo. UFAL. mirian.belo@cedu.ufal.br, Orcid: 0000-0002-4623-4510. <http://lattes.cnpq.br/5347297783084669>

<sup>3</sup> Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (orientadora). UFAL. auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4028-2669. <http://lattes.cnpq.br/6495492068805035>.

nosso conhecimento de como abordar melhor esse tema na sala de aula, visto que usar a pontuação nos textos é fundamental para a compreensão dos mesmos.

Afirmamos ainda a necessidade desse trabalho para a promoção de uma prática em sala de aula, na qual os alunos possam utilizar corretamente a pontuação e ainda melhorarem sua escrita e aprenderem sobre esses sinais e suas influências nos textos escritos.

## **METODOLOGIA**

Este texto caracteriza-se como parte de uma pesquisa qualitativa, onde serão feitas leituras de dois artigos, os quais servirão de base para selecionarmos duas atividades de um livro didático. A pesquisa também se caracteriza como uma análise documental, pois selecionamos duas atividades do livro didático de português, destinado a turmas de 3º ano dos anos iniciais de BERTIN, MARCHEZI e TRINCONI (2021), inclusive o manual do professor.

Para o levantamento bibliográfico, realizamos pesquisas em sites de busca: Google Acadêmico e o periódico capes. No Google Acadêmico foram utilizadas as palavras-chave: uso ponto final e da interrogação; livros didáticos; anos iniciais. Dos diversos artigos que apareceram na busca no respectivo site, selecionamos apenas dois, os quais são intitulados: O ponto final nas produções escritas: norma ou estilo? escrito por Aquino (2017). O segundo artigo intitulado: Aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais de Silva (2010). Já na ferramenta de busca Periódicos Capes utilizando as palavras-chave: ponto final e interrogação, mas não foram encontrados nenhum artigo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

No que diz respeito à pesquisa de Aquino (2017), a autora teve como objetivo refletir sobre o uso da pontuação nos textos em sala de aula, mais especificamente o ponto final. Neste artigo são abordadas algumas concepções a importância do ponto final.

Já é compreendido que somente aprender a ler e saber o código não é um dos principais fatores para aprender a escrever. Por isso, é preciso pôr em prática a escrita, a reescrita de textos e por conseguinte fazer atividades que irão ajudar neste processo, como ler livros e a reescrita de textos. É preciso haver compreensão de qual sinal utilizar em um texto, buscando sempre os significados, os seus objetivos pretendidos.

Aquino (2017) defende que o ponto final não deve ter como referências normas padronizadas, pois, por vezes, quando muitos autores escrevem, fazem o uso dele de acordo com seu próprio jeito de escrever e sua intenção. Posto isso, é certo que grande parte dos alunos irão apresentar algum problema relacionado à comunicação e também refletir sobre como será o uso do ponto final, por isso a importância de trabalhar a pontuação nas aulas de português.

Segundo Lima (2012), os professores continuam ensinando apenas regras já preestabelecidas e ainda de forma cotidiana, prejudicando o entendimento dos alunos, com atividades isoladas que parecem apenas querer ensinar a memorizar, mas não a aprender.

Dessa forma, é importante que o professor saiba que a pontuação a ser ensinada no ensino fundamental para as crianças deve ser feita de forma clara e objetiva, já que os alunos podem estar ainda com muita dificuldade neste começo de ensino fundamental para saber como utilizar cada sinal.

Outro autor também selecionado para fundamentar nossas reflexões é Silva (2010), que discute por meio do texto A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais, questões pertinentes à pontuação. O autor trata em seu artigo sobre a aprendizagem de pontuação, que foi fruto de uma pesquisa realizada com alunos do 4º ano do ensino fundamental da rede pública de Recife. A pesquisa foi realizada com 15 alunos que já eram alfabetizados, por isso o objetivo da pesquisa foi investigar se os alunos concluintes do ensino fundamental haviam se apropriado do conhecimento relacionado à língua escrita que era ensinado na escola.

A coleta de dados se deu através de três atividades de produção de textos escritos e que foram aplicadas em três dias diferentes no início do turno escolar pelo examinador de sala na qual os alunos estudavam. Os gêneros textuais escolhidos por Silva (2010) foram carta de reclamação, fábula e notícia, cada um desses apresentando uma estrutura específica e pontuações específicas também. É importante destacar que em cada uma das produções dos alunos se tinha um contexto prévio antes de desenvolver a escrita.

Através da produção das cartas de reclamação, foi percebido que os sinais de pontuação utilizados na escrita dos alunos foram ponto, vírgula, ponto de interrogação, de exclamação, dois pontos, travessão e aspas e ainda foi percebido a predominância de mais pontos do que vírgulas. Em relação ao gênero fábula, percebeu-se que os alunos utilizaram dois pontos e travessões além de sinais que tem função expressivas como o ponto de interrogação exclamação nos diálogos da fábula.



### Análise do livro

Abordaremos neste tópico, a análise realizada em duas atividades extraídas de um livro didático de português do 3º ano. A atividade que escolhemos para a análise está na página 84 do referido livro. Nelas há a questão 5, que pede que a criança releia a última frase da história. A letra a da 5ª questão pergunta aos alunos o que a frase expressa, se é espanto, dúvida, afirmação ou certeza. Espera-se que a criança assinale as alternativas: afirmação e certeza. Já na letra b, é perguntado qual o nome do sinal que representa a afirmação, que é o ponto final.

Questão 5:

a) Assinale o que essa frase expressa.

espanto       dúvida       afirmação, certeza

b) Qual é o nome do sinal de pontuação usado para demonstrar isso?

Na questão 6, é solicitado ao aluno que copie do texto "orquestra", a seguir, e que responda o nome do sinal que deve ser utilizado, percebe-se que é uma frase em tom de pergunta, neste caso a resposta deverá ser que o sinal utilizado será o ponto de interrogação.

6. Copie do texto "Orquestra" o verso em que há uma pergunta. Qual é o nome do sinal de pontuação empregado para indicar que é uma pergunta?

"não vê que estamos em festa?". Ponto de interrogação.

Com base em Silva (2010), percebe-se que há uma colocação prévia do que os alunos já conhecem e trazem para resolver a atividade. Nesse caso o conhecimento sobre pontuação e de como utilizar os sinais, por isso é fundamental que o assunto pontuação tenha sido apresentado aos alunos anteriormente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo de realizar uma reflexão a partir de duas atividades do livro didático do 3º ano.

Com esse estudo percebemos a importância dos sinais de pontuação nas atividades desde muito cedo na escola e que elas se encontram em diversos momentos, o que ajuda as crianças a fazer uso da pontuação em sua escrita. Ressaltamos também a importância de o professor estar sempre trabalhando isso com os alunos.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Evanice Guedes. **O ponto final nas produções escritas: norma ou estilo?** 2017. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=uso+da+ponto+final+no+ensino+fundamental+&oq=#d=gs\\_qabs&t=1677594523151&u=%23p%3Dahm5E1hyNTwJ](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=uso+da+ponto+final+no+ensino+fundamental+&oq=#d=gs_qabs&t=1677594523151&u=%23p%3Dahm5E1hyNTwJ). Acesso em 15 fev 2023.

SILVA, Alexsandro. **A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [35]: 139 - 169, janeiro/abril 2010. Acesso em 12 fev. 2023.

## A AMIZADE DE NARUTO E SASUKE COMO REPRESENTAÇÃO CONCEITUAL DE PLATÃO

27

SILVA, Renis Ramos<sup>4</sup>

SANTOS, Nádson Araújo dos<sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho traz um aspecto da filosofia platônica, o conceito da Amizade, sendo possível encontrá-la na personalidade de Naruto (protagonista do mangá homônimo) com foco na relação com seu amigo e rival Sasuke. Assim, a ideia dessa pesquisa é demonstrar a presença deste conceito da filosofia platônica no mangá, apoiados, sobretudo, nas pesquisas bibliográficas de obras clássicas do filósofo Platão como o diálogo Timeu e a República, além de elaborar a partir de estudos já publicado.

**Palavras-chave:** Naruto. Mangá. Amizade. Platão.

### INTRODUÇÃO

Definidos por muito tempo como “histórias em quadrinhos japonesas” os mangás são uma forma de quadrinização que possui aspectos visuais e narrativos singulares e que desde os anos 1980 têm transcendido o seu vasto público leitor para além do seu país de origem tornando-se um dos principais estilo de quadrinho lido nos países ocidentais (BERNDT, 2010).

O sistema editorial dos mangás é dividido por estilos que variam de acordo com a faixa etária e gênero dos seus leitores, os mangás shōnen, que são dirigidos a meninos, são os que têm adquirido um maior destaque fora do Japão. O protagonista, das histórias, costuma ser um menino com um grande sonho a ser realizado, contudo ele costuma ser um estreante de sucesso improvável, sendo frequentemente o perdedor ou menor da turma (GRAVETT, 2006). O enredo trata, portanto, não da jornada de um herói com seus poderes desenvolvidos e capaz de salvar o mundo, mas da aventura em busca da superação de suas falhas e fraquezas.

A editora japonesa Suesha, por meio de uma consulta a seu público leitor, questionou quais são os valores que os leitores buscavam em sua leitura e desenvolveu um conjunto fundamental de princípios narrativos ou valores baseados em: amizade, esforço ou perseverança e no vencedor ou vitória. Deste modo, observamos uma constância nas histórias, ainda que

<sup>4</sup> Universidade Federal do Acre. E-mail: renisramos@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9751-0001>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6028560628740972>.

<sup>5</sup> Universidade Federal do Acre. E-mail: nadson.araujo@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2900-0322>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038242905803170>.

aplicada de formas inovadoras, de um protagonista que por meio da amizade e do trabalho duro irá alcançar a vitória. (MAZUR; DANNER, 2014).

A amizade é um elemento essencial à obra, pois sem esse tipo de vínculo o personagem principal não conseguirá se desenvolver nem em suas habilidades físicas e nem alcançará a maturidade emocional necessária à sua constituição enquanto herói. O modo como esse laço se manifesta é variado. Existem os companheiros que prestarão apoio incondicional ao protagonista, os que ajudarão diretamente em seus treinos e batalhas, porém o desenvolvimento de amigos rivais tende a ser o mais complexo, intenso, além de ser o que promove o maior crescimento do personagem principal. Geralmente esse rival é oposto em qualidades e defeitos de modo que por caminhos e métodos diferentes busca o mesmo objetivo do protagonista (SCHODT, 2012).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

No mangá acompanhamos a aventura do protagonista “*Naruto*” que vive em um mundo fantasioso onde existem os *Shinobis* (ninjas), pessoas que por meio de técnicas com a manipulação do *chakra* (energia vital resultante da combinação entre a energia física e a energia mental) desenvolveram poderes sobrenaturais (KISHIMOTO, 2014). As suas técnicas secretas são baseadas em combinações de *mudras* realizados com as mãos que servem como selos de proteção, invocação, evocação e dominação, quando direcionadas pela vontade com os elementos que formam a base espiritual/material do Tao, sendo a Madeira, Fogo, Terra, Metal e Água.

Esses ‘elementos’ são encontrados semelhantemente na filosofia de Platão na *Teoria das Formas* para que alcancemos o entendimento pleno. Desde que antes tenhamos uma educação perfeita dos sentidos e da triparte da alma. De modo que as perturbações do corpo são explicadas pela natureza tripartida da alma (SANTOS, 2008) e o exercício ético e virtuoso, que nos diálogos platônicos incluídos nesse grupo, a virtude (ou “excelência”: *aretê*) onde cada virtude específica - *coragem, piedade, temperança, sabedoria e justiça* - caberá caracterizar os comportamentos individuais e coletivos, considerados adequados ou inadequados a cada situação concreta (SANTOS, 2012) para atingir sabedoria e compreender a explicação a partir das Formas representadas pelos elementos.

Naruto e Sasuke são personagens marcantes desde o início no mangá/animê. Eles possuem, à primeira vista, particularidades que os distanciam, sendo que Naruto é arredo,

atrapalhado e vive arrumando confusão enquanto Sasuke é exemplar, disciplinado e é o centro das atenções na escola. Ao longo do desenvolvimento da história, vamos descobrindo que ambos possuem um passado marcado por rupturas familiares, dores e solidão.

O protagonista possui dentro de si um Bijuu (Força de enorme quantia de energia e poder), que em tempos passados havia destruído parte da vila de Naruto. Este Bijuu é conhecido como Raposa de Nove Caudas (Kyuubi), que representa a deusa Amaterasu na mitologia japonesa. Para salvar a vila da Folha e os seus habitantes, um poderoso shinobi selou a raposa dentro de Naruto ainda bebê. Devido a esse fato, as pessoas excluem e rejeitam o menino do convívio social. O protagonista almeja, então, se tornar o ninja mais forte da Vila para poder ser reconhecido pelas demais pessoas que o rejeitam, contudo, isto se contrapõe com o seu comportamento arteiro e com a sua aparente falta de habilidade.

Sasuke é o filho mais novo de uma família renomada da vila, o clã Uchiha. Seu irmão mais velho, Itachi, era um ninja habilidoso e excepcional para sua idade que por motivo, inicialmente desconhecido, assassinou todo o seu clã deixando apenas seu irmão mais novo vivo. Depois de tanta dor, sofrimento e solidão, Sasuke dedicou sua infância preparando-se para trazer justiça sobre as ações sombrias recaídas sobre a família e o seu clã por meio de seu irmão.

Os dois personagens são, portanto, movidos pela busca de conhecimento para ficarem fortes. Naruto almeja a habilidade suficiente para tornar-se Hokage (líder e o mais forte da Vila). Ao passo que Sasuke ambiciona tornar-se mais forte em poder e físico para reencontrar seu irmão e obter justiça.

Naruto e Sasuke representam respectivamente a *Mente* (Inteligível) e o *Corpo* (Sensível) e, justamente pela amizade esses conceitos são necessários unidos para trazer clareza de ação, decisão e a proteção pela união de forças. Geralmente as exposições platônicas sobre a amizade (*philia*) e sobre o amor (*eros*) são consideradas globalmente, mas isso não é certo pois os dois conceitos não coincidem, embora tendo muito em comum (REALE, 2014). A amizade não nasce nem entre semelhantes nem entre dessemelhantes; ela não nasce entre bom e bom nem entre mau e bom (ou bom e mau). É antes o intermédio (nem bom nem maus) que é amigo do bom (REALE, 2014). Mas a amizade, para Platão, não se desenvolve em sentido puramente horizontal, por assim dizer, mas eleva-se em sentido vertical, ou seja, transcendente. O que buscamos nas amizades humanas remete a alguma coisa de ulterior, e toda amizade tem um sentido *somente* em função de um “Primeiro Amigo” (REALE, 2014). Torna-se claro que esse

“Primeiro Amigo” não é senão o Bem primeiro e absoluto. A amizade que liga os homens entre si é autêntica para Platão apenas quando se revela um meio para subir ao Bem (REALE, 2014).

Sasuke domina habilidades de luta corporal, técnicas com armas, mas sua razão é nublada pelo desejo vil de se tornar forte a qualquer custo. Ele é movido por vingança, *achando* ser justiça o que lhe motiva ir em busca de conhecimento para ser mais forte. Enquanto o protagonista, devido ao seu sentimento de amizade, busca trazer o Sasuke de volta ao convívio de seus amigos e vila para que desse modo possam, juntos, amadurecer, aperfeiçoar suas habilidades, unir forças e proteger a todos, Sasuke rejeita essa ideia, buscando o isolamento por considerar que tais laços os fariam perder o foco do seu objetivo e missão de vida.

Portanto, Naruto é aquele que traz consigo um dos maiores conceitos da filosofia platônica que é a *amizade*. É descrito por Platão que para alcançar a verdade das coisas no mundo a amizade é um dos conceitos primeiros e mais importantes utilizado por mantermos relação entre saberes com outras pessoas e o ambiente que nos circunda sendo este o verdadeiro poder atribuído a Naruto, *o seu jeito ninja*, fazendo com que ganhe o respeito e a confiança daqueles que um dia foram os seus adversários.

A Amizade (*philia*), para Platão, inicia em dividirmos o mesmo espaço material e temporal. Mesmo sem nos (re)conhecermos, mantemos essa relação por estarmos dentro do *Cosmo*, dividindo experiências, eventos e um amadurecimento durante a vida, precisando nos *religar* e (re)descobrir aquilo que nos une que é a sabedoria, a justiça e o bem.

Quando temos que aprender algo diferente daquilo que sabemos, temos nos amigos a melhor relação e diálogo para essa lição. Um amigo tem maior facilidade de apontar nossos erros e defeitos, criticar nossas limitações com o intuito de melhorias e conquistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois personagens representariam os aspectos descritos na filosofia platônica da Mente e Corpo. Eles se movem de maneira opostas, mas são unidos pela amizade, causando a influência nas decisões por parte de um ou de outro. A diferença entre os dois mostra a luta entre nosso corpo e a mente (inteligível) que tenta nos mostrar pela amizade a diferença e o saber de uma outra pessoa. Também pelo desejo (*eros*) de saber em descobrir novas habilidades. E, do Amor, em ter conhecimento utilizando para ajudar, preservando ou zelando pelos demais que ainda não alcançaram isso. Como faz o tempo todo Naruto que atrai para si amigos, mesmo que outrora teriam sido adversários. A amizade é seu maior atributo, força e jeito ninja.

As jornadas de Naruto e Sasuke se distanciam e se aproximam ao longo de toda série, mas precisam se conciliar e unir, tanto pela amizade quanto por um amor supremo para desta maneira enfrentarem o maior desafio final da história. A elo da amizade dos dois une a clareza da Sabedoria (Raposa) com a ação do corpo perfeito (Susano), um vestindo o outro para proteger todos os demais.

## REFERÊNCIAS

PLATÃO. *Timeu-Críticas*. Tradução do grego, introdução e notas Rodolfo Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, 2011.

\_\_\_\_\_. *A República*. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª Ed. Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian, 2005.

BERNDT, Jaqueline: 'Real' Manga: Diversity, Hybridity, Relationalities." In: *Manga Realities. Exploring the Art of Japanese Comics Today*. Hrsg. v. Yasuko Furuichi und Mito Geijutsukan. Tōkyō: Kokusai Kōryū Kikin, 2010, S. 203–209.

GRAVETT, Paul. *Mangá: como o Japão Reinventou os Quadrinhos*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006. 182 p.

KISHIMOTO, Masashi. *Naruto: O livro secreto do Guerreiro*. 2014, ed. [S.l.]: Panini Brasil, 2014. 244 p.

MAZUR, Dan; DANNER, Alexander. *Quadrinhos: História Moderna de uma arte global*. São Paulo: Martins Fontes, 2014. 320 p.

REALE, G. *História da Filosofia Grega e Romana*. Vol. III: Platão. São Paulo. Ed. Loyola, 2014. 216 p.

SANTOS, José G. T. *Platão. A construção do conhecimento*. São Paulo. Ed. Paulus, 2012. 38 p.

\_\_\_\_\_. *Para Ler Platão. O problema do saber nos diálogos sobre a Teoria das Formas*. Tomo II. São Paulo. Ed. Loyola, 2012. 46 p.

SCHODT, Frederik L. *Manga! Manga!: The World of Japanese Comics*. 2012. ed. rev. e atual. New York: Kodansha USA, Inc, 2012. 256 p.

## A AMPLITUDE DO ENSINO DE ADJETIVO NO LIVRO DIDÁTICO<sup>6</sup>

32

GOMES, João Paulo dos Santos<sup>7</sup>

OLIVEIRA, Meiriely Correia de<sup>8</sup>

FELIX, Any Cristina<sup>9</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo fazer uma discussão sobre o ensino da classe gramatical adjetivo, em um livro didático de 3º ano do ensino fundamental, visto que o adjetivo é uma classe gramatical, que de diversas construções de significado. Para isso, foi selecionado uma atividade para observar de qual maneira o livro aborda essa temática, se traz ou não benefícios para uma aprendizagem mais significativa. Esse trabalho se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada por meio de análise documental. O trabalho é fundamentado em estudos que se debruçam sobre o processo ensino e aprendizagem dos adjetivos. O resultado da análise demonstra que a atividade selecionada consegue levar o aluno a compreender o que é um adjetivo e a colocá-lo em prática através do que é exposto.

**Palavras-chave:** Adjetivo. Livro didático. Ensino.

### INTRODUÇÃO

O adjetivo é uma classe gramatical que possibilita várias construções de sentido, no entanto, não se sabe se a forma que essa classe é abordada em livros didáticos contribui para uma aprendizagem mais significativa. Deste modo, o presente trabalho objetivou fazer uma discussão de como é proposto o estudo da classe gramatical adjetivo em um livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa surgiu a partir de uma reflexão sobre os processos ensino e aprendizagem de adjetivos, bem como a forma como eles são abordados em um livro didático de português destinado a turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

Defendemos a realização de estudos desta natureza visto que, além da importância dos adjetivos na construção de sentidos, o livro didático, muitas vezes se configura como o único recurso disponível, sobretudo em escolas públicas. Por outro lado, como futuros professores

<sup>6</sup> Este trabalho é orientado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cavalcante, UFAL, auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com, 0000-0002-4028-2669. <http://lattes.cnpq.br/6495492068805035>

<sup>7</sup> João Paulo dos Santos Gomes, UFAL, joao.gomes@cedu.ufal.br, 0000-0001-8754-0138, <http://lattes.cnpq.br/6241503763896387>.

<sup>8</sup> Meiriely Correia de Oliveira, UFAL, meiriely.oliveira@cedu.ufal.br, 0000-0002-4301-9698, <http://lattes.cnpq.br/0117233746412618>.

<sup>9</sup> Any Cristina Felix, UFAL, any.felix@cedu.ufal.br, 0000-0002-4301-9698, <http://lattes.cnpq.br/9323506418303449> bolsista Fapeal - Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas.



dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sentimos a necessidade de ampliar a nossa formação acadêmica sobre as classes gramaticais, para que possamos atuar como docentes de maneira mais consciente para contribuição da aprendizagem dos alunos sobre a língua materna, levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular, que orienta a sua inserção durante o 3º ano do ensino fundamental.

Vale ressaltar que embora já existam vários estudos sobre livros didáticos, não sabemos se as propostas de atividades envolvendo adjetivos são significativas, ao ponto de auxiliar a ampliação do conhecimento dos discentes sobre essa classe gramatical de forma significativa, para elaboração de textos, tendo em vista que os adjetivos participam da produção de sentido. O que nos leva ao seguinte questionamento: como o livro didático do 3º ano aborda a classe gramatical "adjetivo"?

Para subsidiar o estudo tomamos por base Abreu (2018), Maher (1987), Mendes e Vicente (2013) e Saqueto (2009), pois esses autores se debruçam sobre a temática do adjetivo.

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio de análise documental. Selecionamos uma atividade do livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental, disposto pela coleção Ápis Mais. A atividade está presente na página 156 e aborda de forma introdutória a classe gramatical adjetivo. Esse estudo foi realizado em duas etapas, na primeira, selecionamos a atividade que seria analisada e na segunda, apontaríamos as questões abordadas e que necessitam serem discutidas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A classe gramatical adjetivo é definido por Abreu (2018) como a palavra que atribui propriedades e qualidades aos elementos que cercam a nossa realidade ou não. Desempenham um papel importante em nossa realidade social, ajudando-nos a comunicar com precisão, expressar emoções e opiniões, criar imagens mentais, identificar e categorizar coisas e pessoas e tornar a linguagem mais variada e interessante. Desta forma, compreendemos a relevância desta temática para um melhor aprofundamento sobre a língua materna e incumbência em nossos meios do campo social.

Para além do estudo sobre adjetivos, entendemos que também é importante refletir sobre os livros didáticos, porque eles fornecem informações, conceitos e exemplos de forma

sistemática e organizada, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda dos assuntos estudados. Os livros didáticos são produzidos seguindo uma lógica pré-estabelecida, que geralmente inclui capítulos, seções e atividades de exercício. Essa estrutura permite que os alunos se familiarizem com o conteúdo do livro e o organizem em suas mentes de maneira lógica e coerente.

Conforme a experiência de Maher (1987), enquanto professor, os livros didáticos servem como uma máquina, em que as pessoas, no primeiro momento não possuem uma certa prática de manuseio, mas quando conseguem se aprofundar na utilização, a forma de usar vira algo mecânico. O autor coloca que enquanto atividade, os alunos sabiam nomear e analisar, porém na construção de discursos tais conhecimentos não tinham os resultados esperados. Embora a compreensão gramatical seja essencial para uma escrita eficaz, ela por si só não garante a capacidade dos alunos de produzir textos bem escritos.

Para Saqueto (2009), o aspecto do estudo dos adjetivos “ainda é baseado principalmente nos moldes da gramática tradicional, reduzindo o estudo dos aspectos gramaticais a um processo de repetição e fixação”, não fornecendo recursos para um ensino de língua efetivo e benéfico para o desenvolvimento do aluno. Isso se justifica, pois nos livros didáticos não são trabalhados essa perspectiva de interação existente entre o autor do texto e o leitor, como afirma Maher (1987) quando analisa a produção de significado na utilização dos adjetivos.

Para Mendes e Vicente (2013), compreensão dos conceitos é indispensável a apropriação significativa, deixando os pressupostos tradicionais de lado e assumindo uma proposta reflexiva que estabeleça uma relação de aprendizado, de forma que os estudantes não apenas descrevam a língua, mas passe a operar, promovendo um novo olhar perceptivo na construção do discurso.

## **ANÁLISES E RESULTADOS**

A atividade foi retirada da seção 'Conto Maravilhoso' da unidade 6 do livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental, da coleção Ápis Mais. A atividade é destinada ao trabalho de apresentação da temática do adjetivo. A questão propõe-se a elaborar, utilizando adjetivos de 'qualidades' adequadas que competem à personagem:

**Língua: usos e reflexão**

**Adjetivos**

1. Você leu no conto "A princesa e a ervilha" que o príncipe queria uma princesa para se casar, mas achou difícil conseguir, porque ele não encontrava a qualidade que procurava. Veja:

O que ele queria → princesa

Qualidade → verdadeira

Na sua opinião, quais qualidades uma princesa poderia ter? Escolha três e escreva a seguir. **Respostas pessoais:**

princesa

A palavra que dá nome à personagem é **princesa**.

A palavra **princesa** é um **substantivo**.

**Figura 1: Atividade Língua: usos e reflexão. TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. (2021)**

Nesta atividade, nota-se que existe um encorajamento para os alunos construírem a resposta a partir de sua subjetividade. Como foi posto por Maher (1987), o conceito de adjetivo é compreendido em seu contexto. Notamos que, para buscar a resposta para essa atividade, os discentes não encontraram explicitamente a solução no texto que foi usado para a criação da atividade, que foi “A Princesa e a Ervilha”. Assim sendo, nesta atividade são requeridas ao aluno a elaboração textual, mas as informações necessárias não se encontram claramente no contexto do livro didático.

O objetivo do estudo dos adjetivos é fazer com que os alunos entendam como ocorre o processo de caracterização, em vez de apenas decorar o conceito. Isso evidencia a relevância de compreender o uso dos adjetivos na língua portuguesa (SAQUETO, 2009). A atividade leva ao aluno refletir sobre quais elementos podem se encaixar como resposta, fazendo um processo de compreensão significativa que foge do tradicional ensino que apenas focalizar no conteúdo gramatical.

Também é possível ponderar que essa tarefa implica as competências citadas por Maher (1987), que possibilita um melhor entendimento do adjetivo como um elemento de caracterização. Assim, é necessário observá-lo em situações de uso contextualizadas para fazer com que os alunos necessitem mobilizar seus conhecimentos de mundo, na medida em que se

envolvem na busca pela solução da questão; no sentido em que se exige dispor de vocabulário dos conceitos propostos, que são as qualidades da princesa. A atividade analisada, então, apresenta um grande potencial para promover a elaboração do adjetivo como elemento de caracterização, visto que essa classe de palavras, dentro de um contexto, proporciona a internalização de seu uso no campo social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se à conclusão de que a atividade selecionada consegue auxiliar o aluno a fazer a compreensão do que é um adjetivo e a colocá-la em prática, de forma que possam através do que é exposto como essencial para entender o que é necessário para realizar uma caracterização, além de conseguir assimilar e atribuir significado a outras temáticas que são necessárias para construir um entendimento pleno do assunto abordado.

Vale ressaltar a importância da reflexão sobre o uso do livro didático, neste caso específico, o livro do terceiro ano da coleção *Ápis Mais*, pois traz os assuntos apresentados de forma bastante sucinta e de fácil entendimento, principalmente tratando-se do assunto adjetivo, nota-se que a atividade foi bem elaborada e que pode levar os alunos a refletirem e ter uma visão mais ampliada sobre o adjetivo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **Gramática Integral da Língua Portuguesa: uma visão prática e funcional**. Cotia - SÃO PAULO: Ateliê Editorial, 2018.

MAHER, T. M. O Adjetivo. **Quem diria? Apontamentos para um Trabalho em Sala de Aula**. In: Trabalhos em linguística aplicada, UNICAMP - SP, v. 9, n. 1, p. 85-89, 1987.

MENDES, Camila Costa Rabello; VICENTE, Helena da Silva Guerra. **O tratamento do substantivo e do adjetivo em livros didáticos: uma abordagem gerativa**. Brasília. Universitas Humanas. 2013.

SAQUETO, Maria Silmara. **Reflexões Sobre o Ensino do Adjetivo em Livros Didáticos de Ensino Fundamental**. Irati - PR. Anais da SIEPE. 2009.

## **A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DE ESPAÇOS INTERATIVOS DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR: UM INCENTIVO À LEITURA E A ESCRITA DENTRO E FORA DA SALA DE AULA**

37

SOUZA, Fabiana Gomes

SILVA, Martha Rodrigues

### **RESUMO**

A pesquisa intitulada **A Importância da Implementação de Espaços Interativos de Aprendizagem no Âmbito Escolar: um incentivo à leitura e a escrita dentro e fora da sala de aula** surgiu a partir da reflexão de como um espaço interativo de aprendizagem voltado a leitura e a escrita resultou na melhoria da proficiência em língua portuguesa, na metodologia do ensino ofertado e na diminuição da evasão escolar dos estudantes matriculados em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Santana do Ipanema, sertão Alagoano no ano letivo de 2022 que foi marcado pela busca da recomposição da aprendizagem com ênfase nas escolas públicas as quais os estudantes foram penalizados durante a pandemia, as aulas remotas não alcançaram aqueles que não tinham acesso aos meios digitais, a entrega de atividades impressas não ajudou quem possuía pais analfabetos, criou-se uma lacuna de dois anos que precisava ser sanada urgentemente.

**Palavras-chave:** Leitura e Escrita. Recomposição da Aprendizagem. Pós-Pandemia.

### **INTRODUÇÃO**

Nos anos de 2020 e 2021 o planeta inteiro enfrentou um contexto pandêmico que afetou diretamente a todos, e com a área educacional não foi diferente, mesmo com o mantimento de aulas remotas foram notáveis as grandes lacunas deixadas nos níveis de aprendizagem dos educandos. O ano letivo de 2022 marcou oficialmente o retorno presencial às atividades escolares, caracterizou-se como o primeiro ano letivo completamente presencial na rede pública municipal de ensino da cidade de Santana do Ipanema - AL desde que iniciou-se uma pandemia no ano de 2020.

Sabia-se que o retorno às aulas presenciais seria desafiador, tendo em vista que a grande parte dos estudantes sequer aprendeu os conteúdos previstos para os anos letivos de 2020 e 2021 de acordo com a série em que estavam matriculados, fato confirmado com os resultados dos diagnósticos internos e avaliações externas que apontaram um nível de aprendizagem inferior ao grau de escolarização em que os educandos se encontravam, além disso, as salas de aulas que sempre foram heterogêneas apresentaram uma disparidade ainda maior no que diz respeito à comparação dos níveis de aprendizagem dos alunos de uma mesma turma. A preocupação se agravou ao longo das primeiras semanas de aula, quando os estudantes

passaram a apresentar crises de ansiedade constantes, assim, ao passo em que a escola necessitou se transformar num ambiente acolhedor e inovador, tinha como obrigatoriedade entregar com agilidade novos avanços e resultados para garantir que a recomposição da aprendizagem de fato acontecesse.

A instituição de ensino campo de pesquisa atendia até o ano letivo de 2022, desde a pré-escola na educação Infantil ao 8º ano do ensino fundamental II e nunca havia formado turma de 9º ano desde que iniciou suas atividades; a grande maioria dos adolescentes matriculados no Ensino Fundamental II não se sentiam motivados a aprimorar a leitura e escrita, o grande desafio era o desenvolvimento de meios e métodos que os atraíssem para a produção da escrita e treino da leitura de forma leve, voluntária e descontraída no qual a obrigatoriedade fosse trocada por a curiosidade e pelo prazer em fazer. Deste modo, no segundo semestre foram espalhados em pontos estratégicos do pátio e com grande fluxo da passagem de estudantes, cartazes com checklist de assuntos da atualidade entre os jovens, adolescentes e crianças para assim, abranger todas as faixa etárias, o sucesso foi tão grande que logo os cartazes se transformaram em um espaço temático com alto nível de textos espalhados por todos os lados e cartazes para escrita interativa. Portanto, o objetivo desta pesquisa é de frisar a importância que um espaço criado como válvula de escape para momentos livres e fora da sala de aula como intervalos, chegada ou saída dos estudantes se transformou em algo grande, dinâmico e parte da rotina das aulas de todas as turmas de uma mesma escola com modalidades de ensino diferentes presentes no mesmo turno de funcionamento, aumentando o nível de aprendizagem dos estudantes, diminuindo o índice de reprovação e consequentemente acabando com o número de evasão escolar.

O Espaço Interativo de Aprendizagem montado no pátio da escola pela coordenadora pedagógica e articuladora de ensino permaneceu no local durante o período de 6 meses, caracterizando segundo semestre do ano letivo, nele estavam contidos elementos que chamavam a atenção dos estudantes de forma lúdica, tais como a sombrinha da leitura com textos pendurados, cortina da história, cartazes interativos aos quais os estudantes escreviam de acordo com tema abordado em cada um deles, expositor com obras literárias, tapetes forrados no chão para aqueles que escolhiam passar uns minutos a mais por lá. Logo as visitas por turmas se tornaram constantes, rodas de leitura e escrita, contações de histórias e concurso de produção textual eram algumas das atividades que passaram a agregar o espaço interativo de aprendizagem.

## METODOLOGIA

O sucesso do cantinho despretensioso montado no pátio de uma escola foi tanto que ao final do ano letivo tornou-se objeto de estudo e pesquisa numa perspectiva quantiqualitativa, tendo como enfoque o levantamento do resultado do índice de reprovação e o ganho de turmas para o ano letivo de 2023. A mostra da melhoria do ensino apresentada por meio de tais resultados servirá de incentivo para a implementação de mais espaços interativos de aprendizagem nas instituições de ensino, principalmente naquelas que apresentam realidades parecidas com a da escola campo desta pesquisa, disseminando assim o gosto pela leitura e produção escrita dentro das escolas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A pandemia afetou as mais diferentes áreas, seus efeitos foram sentidos em todos os aspectos das vidas da população e impactou fortemente a educação. No ano de 2020 houve a necessidade de adaptação a meios tecnológicos por parte de educadores e alunos para a efetivação do ensino e aprendizagem, deste modo as famílias que se encontravam em condições de vulnerabilidade social prezaram pela sobrevivência acarretando assim num grande número de crianças e adolescentes sem acesso as atividades remotas. De acordo com o Instituto Natura em parceria com a Fundação Lamann (2022) os três grandes desafios encontrados para o retorno às aulas presenciais foram o aumento da evasão escolar, o aumento das lacunas de aprendizagem e a piora na saúde mental e emocional de estudantes e professores.

O grande desafio para as instituições desde o retorno presencial foi preencher as lacunas de aprendizagens com um olhar atencioso voltado ao planejamento de ações concretas que combatam os índices e recomponham os baixos níveis de proficiência principalmente em alfabetização e língua portuguesa. Segundo Junqueira 2022:

“Ler e escrever é o que abre a porta para que o estudante possa então compreender todas as outras disciplinas. Se você não der conta de abrir essa primeira porta, a frustração é muito grande e todo o processo de aprendizagem fica prejudicado”.  
(JUNQUEIRA, Maria Alice. 2022)

Nem sempre abrir portas para a leitura é uma tarefa fácil, exige a apropriação dos gostos e interesses dos estudantes para que sejam utilizados como base de criação de recursos que visam despertar o interesse pela produção escrita e o prazer de ler. Desta forma, disponibilizar espaços interativos de aprendizagens no âmbito escolar dinamizará o processo de aprendizagem

e aproximará o educando a realidade atual, dando maior sentido ao que se aprende através de metodologias que fogem do tradicionalismo e trazem sentido ao que se aprende.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dois anos de pandemia (2020 e 2021), os estudantes não passaram por critérios avaliativos que gerassem reprovação escolar fazendo com que todos avançassem de ano/série automaticamente, assim, podemos dizer que os índices de reprovação zeraram durante este período, impossibilitando que seja feito um estudo comparativo referente ao índice de reprovação com base nos dados dos anos letivos anteriores, o que de fato podemos constatar é que ao final do ano letivo de 2022 o número de estudantes reprovados na escola campo de pesquisa zerou novamente, dessa vez fruto do trabalho minucioso da conquista dos estudantes para o interesse em querer praticar a leitura e escrita.

A melhoria na aprendizagem acarretou na diminuição da reprovação que por sua vez tornou os estudantes mais confiantes nas suas potencialidades e ainda mais curiosos na busca do novo. A implementação do espaço interativo de aprendizagem quebrou paradigmas, mudou a rotina dos professores, trouxe dinamismo às aulas, incentivou o gosto pela leitura, a vontade de exercer uma produção escrita e de ver os demais apreciando quando passavam por elas. Além do baixo nível de reprovação, numa escola que vinha há anos perdendo alunos e que no primeiro semestre tinha como realidade estudantes desmotivados, conclui-se o ano letivo de 2022 com 13 turmas divididas entre os turnos matutino e vespertino e iniciou-se o ano letivo de 2023 com 15 turmas, sendo uma delas a turma de 9º ano, nunca formada anteriormente.

Concluimos aqui, que o caminho pós-pandêmico de retornos às aulas não pode ser seguido de forma unitária tal como um manual, todos os profissionais envolvidos na rede educacional de ensino sabiam que enfrentariam desafios para recompor o tempo que foi perdido fora dos muros da escola, porém ninguém esperava enfrentar tantas crises emocionais por parte dos estudantes, ninguém esperava que necessitariam frear ações de um plano de ação muito pensado e repensado por tanto tempo para pôr em prática um plano de recuperação, nem tão menos imaginaria que alguns cartazes colocados no pátio mudariam o pensar dos estudantes, melhorariam a qualidade do ensino e os índices de aprendizagem. Apresentamos aqui uma instituição que se reinventou com as armas simples e eficazes que tinha e esperamos que por meio desta pesquisa mais outras escolas possam implementar em seus ambientes espaços interativos de aprendizagem e obtenham resultados tão positivos quanto.



## REFERÊNCIAS

CENPEC. **Desafios e boas práticas da alfabetização no pós-pandemia**. Acesso em: 12 de mar. 2023. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/os-desafios-e-as-boas-praticas-da-alfabetizacao-no-pos-pandemia>

INSTITUTO NATURA; FUNDAÇÃO LAMANN. **Recomposição das Aprendizagens: estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia**. Acesso em: 12 de mar. 2023. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/estrategias-para-recomposicao-das-aprendizagens/>

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. **Imagens do Pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

## A REFERENCIAÇÃO PRONOMINAL DE PERSONAGENS EM CONTOS ETIOLÓGICOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES RECÉM-ALFABETIZADOS

42

BRAGA, Karine Luana Amorim<sup>10</sup>

CALIL, Eduardo<sup>11</sup>

### RESUMO

Este trabalho discute a referenciação pronominal de personagens em contos etiológicos produzidos por estudantes do 2º ano do ensino fundamental de uma escola privada de Maceió. Os manuscritos escolares pertencem ao banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Para a pesquisa, selecionamos 20 manuscritos, sendo dez deles produzidos por cinco alunos da Turma 1 e dez textos produzidos por cinco alunos da Turma 2 no primeiro e último dia de produção textual (11/04/2012 e 18/06/2012). Para a análise, recuperamos o que diz a literatura a respeito da referenciação (KOCH, 2008; KOCH E ELIAS, 2010; CAVALCANTE, 2003). Nossos resultados indicam que as formas remissivas pronominais mais utilizadas pelos estudantes, para a manutenção e a retomada dos personagens, foram os pronomes pessoais, principalmente, os do caso reto de 3ª pessoa do singular. A referenciação pronominal também gerou alguns equívocos na escrita discente quando relacionada ao gênero de personagens epícenos.

**Palavras-chave:** Manuscritos escolares. Recém-alfabetizados. Referenciação. Anáfora pronominal.

### INTRODUÇÃO

A referenciação diz respeito às “diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 123), o que permite a construção e a reconstrução de objetos de discurso. A dinamicidade desse (re)construir pode ser materializada sob as formas de realizações anafóricas e/ou catafóricas a partir de escolhas significativas, gramaticais ou lexicais, realizadas por aquele que escreve. Neste trabalho, abordaremos a referenciação anafórica gramatical em relação ao uso de pronomes.

Para a gramática normativa, do ponto de vista morfológico e discursivo, “o pronome é uma classe de palavras normalmente variável em gênero e número e que se refere a elementos dentro e fora do discurso” (PESTANA, 2022, p. 245). Considerando tal conceito e a variabilidade dessa classe de palavras, trabalharemos o uso dos pronomes relacionando-o à referenciação. Assim, essa pesquisa tem como objetivo analisar a referenciação pronominal de

<sup>10</sup> Karine Luana Amorim Braga. Mestranda na Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/Ufal). karineambraga@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8501-7925>, <http://lattes.cnpq.br/9064647208417578>.

<sup>11</sup> Eduardo Calil. Docente na Universidade Federal de Alagoas. calil@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>, <http://lattes.cnpq.br/6822339713125905>.

personagem em contos etiológicos produzidos por recém-alfabetizados, sinalizando quais pronomes foram escolhidos majoritariamente pelos estudantes como forma remissiva e quais os impactos dessas escolhas na construção de sentido do texto.

## METODOLOGIA

Os manuscritos escolares utilizados na análise foram extraídos do banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar. Nosso *corpus*<sup>12</sup> é uma amostra do projeto didático “Contos do Como e do Por que”, voltado à escrita de contos etiológicos produzidos por alunos, de 7 e 8 anos de idade, de duas turmas do 2º ano do ensino fundamental de uma escola particular de Maceió. O projeto teve duração de três meses, de abril a junho de 2012.

Para o trabalho, foram analisados 20 manuscritos, produzidos por dez estudantes. Selecionamos dois contos etiológicos de cada aluno, escritos no início e no fim do projeto, a fim de percebermos possíveis mudanças na forma de referenciar os personagens durante esse percurso de escrita. As produções foram realizadas individualmente e com tema livre.

Na transcrição dos manuscritos, mantivemos o texto como escrito pelo estudante (ortografia e pontuação). Para a análise, utilizamos cores para identificar a introdução do personagem e de seus referentes. Isto é, cada personagem e suas respectivas formas de referenciação foram destacados com a mesma cor, sendo que o personagem introduzido pela primeira vez foi posto em negrito. Como os títulos foram elaborados pelos escreventes, nós os estamos considerando na contagem dos personagens como introdução referencial.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os mecanismos de referenciação anafórica, objetos de nosso estudo, incluem-se na modalidade de coesão referencial, definida por Koch como “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 2010, p. 18-19). Esses elementos formam cadeias coesivas que desempenham um papel fundamental na organização do texto e contribuem para a produção de sentido, que ocorre no interior do próprio discurso (KOCH, 2008), uma vez que os referentes, concebidos a partir de realizações discursivas e cognitivas, constituem objetos de discurso. Tal

<sup>12</sup> O *corpus* de análise deste trabalho foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, cuja entrada se deu sob o número 17963513.6.0000.5013.

afirmativa justifica o conceito defendido neste trabalho de que a referenciação é uma atividade discursiva (KOCH; ELIAS, 2010; KOCH; MARCUSCHI, 2008).

A referenciação anafórica relacionada a textos produzidos por escolares foi objeto de estudo de alguns pesquisadores. Barbosa (1996) estudou a referenciação em narrativas orais construídas, com suporte de imagens, por estudantes de 6 e 10 anos. A pesquisadora concluiu que a forma de referenciar o personagem varia conforme a idade e o personagem a que se refere, se humanos ou animais. O uso das formas pronominais ocorreu majoritariamente pelos estudantes de 10 anos. Alunos com 6 anos utilizaram as formas nominais e pronominais na mesma proporção. Os personagens não humanos (cachorro e sapo) foram referenciados, principalmente, por formas nominais entre os alunos das duas faixas etárias.

Francischini (1998) investigou os recursos linguísticos que estudantes da 2ª série do primeiro grau empregavam em suas narrativas para a introdução e a manutenção de personagens. Em relação às formas pronominais, Francischini chegou à conclusão que, em número significativo de ocorrências, o uso de pronomes pessoais e possessivos apresentou-se de forma ambígua ou impossibilitou a identificação do referente. Uma das dificuldades dos estudantes envolvia a concordância de gênero entre o personagem e a sua forma referencial.

Tunes (2008) também discute a referenciação anafórica de personagens em narrativas escritas por alunos do Ensino Fundamental. O estudo contemplou as anáforas pronominais e nominais, especificamente, os pronomes pessoais de terceira pessoa, a repetição lexical, as expressões definidas e os nomes genéricos. Em relação à referenciação pronominal, ela foi utilizada majoritariamente para a manutenção de um personagem no texto.

Diferentemente das pesquisas citadas, nosso trabalho propõe ao estudante a construção de contos etiológicos sem o suporte de imagens. Logo, cabe ao escrevente definir todos os elementos que compõem a narrativa, além de construir relações extratextuais.

## DISCUSSÕES

As formas pronominais mais utilizadas pelos estudantes foram os pronomes pessoais, com 97 ocorrências, os pronomes indefinidos (10), os pronomes possessivos (8) e os pronomes de tratamento (7). Os números referentes às retomadas anafóricas pronominais podem ser esmiuçados nas tabelas abaixo - por manuscritos, turmas e dias de produção. Não houve mudanças significativas nos textos produzidos no início e no final do projeto.

**Tabela 1:** Formas pronominais utilizadas pelos estudantes recém-alfabetizados - turma 1, produções inicial e final<sup>13</sup>

Formas pronominais mais utilizadas pelos alunos da turma 1											
	01T1C1	02T1C2	03T1J1	04T1J2	05T1L1	06T1L2	07T1M1	08T1M2	09T1S1	10T1S2	TOTAL
PP	6	0	6	6	4	6	0	1	3	4	36
PI	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
PT	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
PPOS	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	4
<b>Total das formas pronominais (turma 1)</b>											<b>43</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

**Tabela 2:** Formas pronominais utilizadas pelos estudantes recém-alfabetizados - turma 2, produções inicial e final

Formas pronominais utilizadas pelos alunos da turma 2											
	11T2C1	12T2C2	13T2I1	14T2I2	15T2M1	16T2M2	17T2M1	18T2M2	19T2S1	20T2S2	TOTAL
PP	14	4	1	5	8	4	10	6	5	4	61
PI	0	2	3	0	3	1	0	0	0	0	9
PT	3	0	0	0	1	0	1	0	0	0	5
PPOS	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	4
<b>Total das formas pronominais (turma 2)</b>											<b>79</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Das 122 formas pronominais anafóricas, 97 foram pronomes pessoais, representados majoritariamente pelos pronomes pessoais do caso reto de terceira pessoa do singular, “ele” e “ela”, que exercem função de sujeito. Pronomes pessoais do caso oblíquo átono, ou seja, com função de complemento, foram minorias.

No conto “Chapeuzinho verde” (17T2M1), é frequente o uso do pronome pessoal “ela” para retomar a personagem “Chapeuzinho verde”, no título, e “garota”, na primeira linha da narrativa: “Era ua vez ua garota ela foi pacear no bosque ela foi tão lonje que ela encontrou um castelo”. No trecho, o escrevente utiliza o pronome “ela” para promover a manutenção da personagem, estabelecendo a ancoragem do pronome com os sintagmas nominais “Chapeuzinho verde” e “ua garota”. É possível que a repetição pronominal tenha ocorrido pela característica inicial do conto, pois, no começo da narrativa, apenas um personagem havia sido introduzido, logo, não tinha a necessidade de diferenciá-lo.

Porém, na parte final do conto, a mãe da garota surge como o segundo personagem feminino. Com a aparente necessidade de diferenciar a menina de sua mãe, o escrevente referencia a “garota” por seu sinônimo, “menina”; enquanto a “mãe” é retomada pelo mesmo referente (mãe), numa repetição lexical. Apesar da possibilidade de referenciá-la com o pronome pessoal, o estudante não o faz. A escolha linguística do escrevente parece-nos um indício de reflexão metalinguística, uma vez que o uso do pronome pessoal “ela” traria ambiguidade à narrativa, levando o leitor a questionar: “Ela quem? A mãe ou a menina?”.

Outra situação observada em nosso *corpus* diz respeito à dificuldade que os escreventes parecem ter para a retomada pronominal em casos que envolvem a concordância de gênero entre sintagma nominal e referente. Em algumas ocorrências, o personagem da narrativa é feminino (Joaninha), mas seu referente textual é marcado pelo gênero masculino (ele), quando, conforme a norma padrão do português, deveriam concordar entre si.

<sup>13</sup> O código expresso em cada manuscrito indica a sequência do *corpus* por ordem alfabética, a turma a qual o aluno faz parte e a inicial do nome do escrevente acompanhada do número de produção, se 1º ou 2º texto. Assim, no código 01T1C1, temos: 01 - o primeiro texto do *corpus*. T1 - turma 1, do turno matutino. C1 - inicial do nome do estudante e o número 1 indicando que é a sua primeira produção. T2 corresponde à turma vespertina.

Ex.: - Uma **Joaninha** tava em busca de amigos ja tinha perguntado a todos da floresta mais fautava um deles **ele** não tinha encontrado nenhu. (“A **Joaninha** e a Formiga”, 07T1M1).

Situação semelhante ocorre no conto “Por que a girafa tem o pescoço” (06T1L2). São dois os personagens principais da narrativa: a girafa e o lobo. Ver transcrição abaixo.

**Quadro 1:** Transcrição do conto etiológico “Por que a girafa tem o pescoço” (06T1L2)<sup>14</sup>

1	Por que a <b>girafa</b> tem o pescoço
2	Era uma vez uma <b>girafa</b> que tinha o pescoço
3	bem pequeno e gostava muito de trabalhar
4	andava quilômetros para achar comida
5	e achava muita tanta comida que vende.
6	comida e um <b>lobo</b> ficou com inveja e
7	foi na cabana compra comida e pegou a
8	comida e dice pra a <b>girafa</b> esquesi meu dinheiro
9	e casa e dice para a <b>girafa</b> poso dar o
10	dinheiro amanhã e <b>girafa</b> respondeu Sim
11	se passaram dinhas e <b>ele</b> foi para a casa
12	do <b>lobo</b> e encontrou <b>ele</b> e o <b>lobo</b> disse que
13	conhecidencia <b>eu</b> ia <b>te</b> dar o dinheiro agora mas
14	ele caio no cano e a <b>girafa</b> dise <b>eu</b> pego e a <b>girafa</b>
15	dise aqui não tem nada e o <b>lobo</b> tem sim
16	ta la no fundo a <b>girafa</b> dise <b>me</b> puxe <b>você</b>
17	pode ate ser de graça e <b>lobo</b> Sim puxo
18	tanto tanto mais saio e ficou com o pescoço
19	longo e Fim.

Uma hipótese para o equívoco na concordância de gênero nos contos 07T1M1 e 06T1L2 (linha 11) pode ser a presença dos substantivos epicenos “joaninha” e “girafa”. Por serem de gênero único, para que a distinção de gênero ocorra, é necessária a junção das palavras macho e fêmea caracterizando o substantivo, o que não foi feito pelo aluno. Importante ressaltar que é regra da gramática normativa da Língua Portuguesa que o artigo que antecede os substantivos girafa e joaninha seja feminino. Logo, deve haver concordância entre personagem e referente. Assim, ambos deveriam estar no gênero feminino (joaninha → ela e girafa → ela).

**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar (2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso *corpus*, a referenciação pronominal foi empregada 122 vezes, sendo 97 retomadas por pronomes pessoais, 10 por pronomes indefinidos, 8 possessivos e 7 pronomes de tratamento. O emprego do pronome pessoal foi o mecanismo que os estudantes mais recorreram para a manutenção do personagem e, conseqüentemente, para a construção da cadeia anafórica. A repetição de pronomes pessoais parece ter relação com a quantidade de personagens de mesmo gênero na narrativa: quando existia apenas um personagem, não havia necessidade de diferenciá-lo, levando o escrevente a repetir a sua forma pronominal.

O emprego de pronomes pessoais representou fonte de alguns equívocos no momento da escrita discente, o que poderia vir a comprometer a coesão e a coerência textual. Houve mais dificuldade quando: 1) Havia mais de um personagem de mesmo gênero; 2) O personagem era um substantivo epiceno, o que dificultava a correta concordância entre o personagem e a sua

<sup>14</sup> Como o nosso trabalho não incide sobre a rasura, não a reproduzimos na transcrição dos manuscritos. No quadro 1, preservamos o começo e o final de cada linha como escrito pelo escrevente.

forma referencial. Não houve mudanças significativas em relação às formas de referenciação pronominal nos textos produzidos no início e no final do projeto.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Iêda Carvalhêdo. O desenvolvimento da referência em narrativas do português do Brasil. **Rev. De Letras**, v. 18, n. 91 – jan./jun. 1996.

CAVALCANTE, Mônica. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 44, p. 105-118. jan./jun. 2003.

FRANCISCHINI, Rosângela. **Produção de textos nas séries iniciais de escolarização: análises de processos de referenciação anafórica em narrativas**. 1998. 367f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo. 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Como se constroem e reconstroem os objetos de discurso. **Investigações**, v. 21, n. 2, 2008, p. 99-114.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PESTANA, Fernando. **A gramática para concursos públicos – 4**. Ed. 5. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2022.

TUNES, Marlene da Rocha. **A referenciação anafórica na produção de narrativas infantis**. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Bahia, 2008.

## ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGEM: QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS E RELAÇÕES DE GÊNERO NA PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA

48

SOUSA, Francisco Raule de<sup>15</sup>

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos<sup>16</sup>

### RESUMO

A prática da escrita acadêmica constitui-se como desafio para refletir de modo crítico sobre questões presentes na sociedade, sobretudo no que se refere à formação de professores/as que, posteriormente, atuarão na formação integral de outras pessoas. Este resumo apresenta um recorte da pesquisa a nível de doutorado intitulada, *a priori*, como: Questões Sociocientíficas e Interseccionalidade como [pre]texto para a Produção Textual na formação docente em Ciências Naturais e Matemática. Serão traçados os objetivos do intento de pesquisa apoiado pelos referenciais teóricos e as justificativas focadas na busca por amenizar assimetrias e violências de gênero presentes na sociedade. Em paralelo, será discutida a potencialidade da disciplina de Produção Textual como espaço oportuno de discussão, argumentação e produção de conhecimento sobre a referida temática em perspectiva sociocientífica. A partir disso, espera-se, além de oferecer um panorama da pesquisa em construção, inaugurar e ampliar diálogos acadêmicos sobre a referida temática.

**Palavras-chave:** Argumentação. Linguagem. Gênero. Sociedade.

### INTRODUÇÃO

A busca por desenvolver a escrita acadêmica de cunho científico, analítico e com notória capacidade de argumentação figura como um dos objetivos a serem alcançados ao longo da trajetória da condução da disciplina de Produção Textual no Ensino Superior, coadunando com o que menciona Sá (2010) sobre a possibilidade de propiciar uma sala de aula que oportunize o desenvolvimento da argumentação. O presente resumo de pesquisa toma a argumentação como o ato que orienta o discurso no sentido de determinadas conclusões, constituindo-se como ato linguístico fundamental alinhando-se com Koch (2011), ao aludir que a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. Assim, tem-se a “neutralidade como mito” (KOCK, 2011. p. 17), garantindo a interação, a (des)construção e a partilha de saberes, prescindindo, portanto, da ideia de argumentação como mera persuasão, convencimento e adesão da plateia.

<sup>15</sup> Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: raule.sousa@ufca.edu.br, Orcid: 0000-0002-7455-1935, <http://lattes.cnpq.br/3653841020297820>.

<sup>16</sup> Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-4556-282X, <http://lattes.cnpq.br/6659666517367641>.



A partir disso, a tese pretendida de investigação e defesa, da qual extraímos esse resumo de pesquisa em andamento, fundamenta-se na constatação de que a disciplina de Produção Textual constitui-se como arena de reflexão e produção sobre temáticas interseccionais em favor da formação cidadã de docentes do curso de Ciências Naturais e Matemática, entendendo que tal empreitada só é possível mediante a mobilização e articulação de diferentes áreas do conhecimento de modo a oportunizar o pensamento crítico dos educandos e educandas (SIMONNEAUX, 2007) através de propostas e metodologias que desenvolvam ou aprimorem a capacidade de uso da linguagem contribuindo com a formação no plano de debates polêmicos e cujas respostas não encontre caminho único e comprobatório em termos positivistas, mas que suscite caminhos à investigação do papel da linguagem na produção, manutenção e mudança de relações sociais de poder (FAIRCLOUGH, 2003).

A seleção da temática de gênero para conduzir as produções justifica-se pelos altos índices de violência contra mulheres apresentados na região. O aumento das taxas de feminicídios nas regiões Norte e Nordeste, podemos inferir que isso aconteça por serem as regiões que culturalmente representam ambientes de desigualdade social e entre os sexos. Somado a isso, os relatórios apontam para a característica de povo sofredor, que precisa lidar com as adversidades da pobreza e da vida dura na roça ao incitar a máxima “sou nordestino e não levo desaforo para casa”, dito popular que caracteriza o “cabra-macho” e a “mulher-macho”, que se defendem das mazelas desse *lôcus*, muitas vezes através da agressão, especialmente do homem com relação à mulher (Relatório 2020 do Observatório da Violência e dos Direitos Humanos da Região do Cariri - URCA). Entretanto, ao discordar das últimas justificativas apresentadas pelo relatório, propõe-se perceber a transversalidade da violência de gênero presente em todas as classes e não apenas entre as condições mais subalternizadas.

Embora a discussão sobre relações de gênero não resida apenas na apresentação e constatação de violência e do número de vítimas, no bojo dessas inquietações apresentadas, as questões que apontam os caminhos deste dessa pesquisa expressam-se através dos questionamentos a seguir, os quais visam usar o espaço da disciplina de Produção Textual como meio de reflexão sobre violência de gênero e o ensino de ciências como compromisso científico social.

Assim, temos as questões: *i*) ao ministrar a disciplina de Produção Textual dentro do curso de ciências naturais e matemática, sobretudo em um curso interdisciplinar, quais materiais e metodologias são possíveis utilizar dentro de uma proposta que tenha como fundamento

Questões Sociocientíficas (QSC) com foco na discussão de gênero? *ii*) Qual potencial possui o momento didático-pedagógico da aula de Produção Textual e suas contribuições para debater a questão de gênero? *iii*) Quais as implicações dessas discussões na formação cidadã dos discentes em formação com vistas à redução de assimetrias sociais e em favor de uma sociedade mais equânime? A seguir, serão apresentadas as propostas teórico-metodológicas a serem articuladas e as ações pretendidas na busca pelos resultados esperados.

## **METODOLOGIA**

Oferecer uma disciplina de Produção Textual no curso de licenciatura interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática que se relacione com temáticas atuais e agendas emergentes da sociedade oportuniza, além do aprimoramento teórico e prático, o agenciamento de sujeitos críticos em busca de suas emancipações na/pela linguagem. Some-se a isso o ganho pessoal e social da formação cidadã bem como de aspectos concernentes às ciências da natureza e dos usos que fazemos da linguagem.

No alargamento teórico metodológico, a pesquisa empreende-se como pesquisa qualitativa crítica. Os teóricos críticos têm defendido “os graus variados da ação social”, desvelando a existência de práticas injustas e propondo a transformação profunda de sociedades inteiras (LINCOLN E GUBA, 2006), no caso aqui proposto, embora esteja em um espaço específico de formação, espera-se que seja uma ação que reverbere na prática pedagógica dos futuros e futuras docentes de ciências naturais e matemática.

Logo, a referida metodologia é a que mais se adequa por levar em conta os componentes das situações de uso da linguagem e suas interações em contextos reais, bem como suas influências e implicaturas sociais no que se refere ao uso de QSC. Tal natureza de pesquisa se dá pela consideração de processos indutivos das análises ao considerar que fatos e valores se relacionam e são importantes quando se assume uma postura deliberadamente atuante e presente em âmbito social, ético e político como leitor de textos a serem propostos como base motivacional às Produções Textuais e aos argumentos dentro da temática de Gênero, deste modo, busca-se preterir de uma falsa neutralidade (HUGHES, 1983; DENZIN e LINCON, 2006).

Para que se encaminhe à construção interpretativista que se distancie de padrões positivistas, é necessária uma postura autocrítica na percepção de mudanças nos dados complexos e no contexto em que a pesquisa toma espaço (MOITA LOPES, 1994). Ou seja,

perspectivas sociais de envolvimento de quem pesquisa com o contexto e com a complexidade da realidade social analisada construindo e multiplicando vozes a fim de constituir-se, em analogia, assemelha-se a um confeccionador que “costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativista” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19).

A consideração de inclusão das turmas ingressas ao primeiro semestre do curso de ciências naturais e matemática como campo de participantes da pesquisa decorre deste ser um contexto de transição entre as práticas de produção textual do ensino médio às práticas de produções acadêmicas. Sendo assim, ao ingressarem no ensino superior, encontram-se em processo de percepção sobre esse momento em que a escrita se amplia às possibilidades de análises científicas, divulgações e circulação entre pares que comungam da construção de epistemologias forjadas a partir de pesquisas que acontecem em âmbito acadêmico.

Na oportunidade de pesquisa com as turmas ingressantes matriculadas na disciplina, serão realizadas atividades que se definem por 8 (oito) Laboratórios de Produção Textual com ênfase na apresentação, discussão e elaboração da produção textual a partir da apresentação de 4 textos selecionados da internet e que estejam alinhados entre o tema: “Discussão de Gênero e Ciências Naturais”. Inicialmente, os textos pré-selecionados e que aqui irei sugerir são apenas pretensões, mas poderão ser reajustados e revisitados conforme efetivação da pesquisa em âmbito acadêmico a nível de Doutorado. Trata-se das seguintes temáticas: *i)* A mulher na Ciência; *ii)* Demandas de ciências e saúde para homens transgêneros; *iii)* Demandas de ciências e saúde para mulheres transgêneras *iv)* Hormonioterapia e o processo transexualizador. Essa seleção temática tem por objetivo dar amplitude às possibilidades de debates sobre relações de gênero e diversidade, sempre relacionando o referido tema à ciência.

Analisados deste modo, em perspectiva crítica, busca-se o objetivo de desvelar as assimetrias, contradições e os dilemas existentes nas estruturas internas dos textos ou dos discursos, em uma Análise Textualmente Orientada (ATO) a partir das produções feitas pelas e pelos educando durante os Laboratórios de Produção Textual em que atuam: processos de inclusão e exclusão em que diferentes discursos poderão ser identificados por itens lexicais e relações entre itens lexicais, bem como por relações metafóricas denotando que estes discursos remetem a práticas específicas. Portanto, esse tipo de crítica se fundamenta em teorias sociológicas para interpretar os processos discursivos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fomentar atividades e associá-las a ações sociopolíticas dentro de uma perspectiva de Questões Sociocientíficas (QSC) já se classifica *per se* como uma metodologia ativa e participativa (CONRADO, 2017; SADLER; BARAB; SCOTT, 2007). Os debates conduzidos na leitura, discussão e produção textual das temáticas mencionadas serão centrados na prática da argumentação (ALTARUGIO; DINIZ; LOCATELLI, 2010) a qual se define como “atividade social discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias [contra-argumento] com o objetivo último de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido” (DE CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 350).

Para dar dinamicidade e gerar um ambiente comunicacional de debate entre os envolvidos na ação da pesquisa durante os Laboratórios de Produção Textual, a proposta é trabalhar com a metodologia do *role-play* a qual consiste na inclusão a atribuição de papéis a um ou mais membros de um pequeno grupo, de modo que uma determinada questão seja analisada em diferentes perspectivas. “São narrativas sobre dilemas vivenciados por indivíduos que necessitam tomar importantes decisões acerca de determinadas questões. A tomada de decisão é normalmente acompanhada de argumentação por aqueles que a tomaram”. (SÁ; QUEIROZ, 2009).

No que se refere às etapas analíticas dos textos produzidos pelos e pelas discentes durante as disciplinas, se tomará por base o trabalho de Martinez (2012) com foco nas possibilidades de abordagens transdisciplinares fazendo uso da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), com foco nas categorias de Representação Social e Interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2003). Segundo o autor, A ADC construiu-se como perspectiva teórica e metodológica de análise na articulação de várias teorias sociais e linguísticas, o que foi caracterizando a transdisciplinaridade dessa perspectiva. Ao fazê-lo, considera que todas as disciplinas estão abertas para experimentar transformações na interação, transcendendo o nível interdisciplinar (FAIRCLOUGH, 2003a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, vislumbro o uso dessas discussões e análises como potencialmente válida às propostas de mudança de ementas do componente Produção Textual e propositivas alterações no próprio PPC do curso de Ciências naturais e matemática, mas também na

perspectiva de formação dos e das profissionais da área de linguagem, para que possam focar suas práticas pedagógicas em diálogo com as demais áreas do conhecimento desafiando-se a realizarem leituras que sejam úteis para subsidiar não apenas seus e suas discentes, mas a formação de professores e demais agentes da educação atendendo ao que Fairclough (2001a, p.28) assegura ao aludir que o caráter crítico da análise de discurso “implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção na sociedade”. Assim, os problemas sociais e educativos vinculam-se com os usos da linguagem e, portanto, à produção, ao consumo e à transformação do discurso incluindo as práticas do ensino de língua nos cursos de ciências naturais e matemática de modo que a análise lance olhar para além do texto alcançando o social, mas que volte a ele (BESSA e SATO, 2018).

## REFERÊNCIAS

ALTARUGIO, M. H.; DINIZ, M. H.; LOCATELLI, S. W. **O debate como estratégia em aulas de química.** Química Nova na Escola, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 26-30, 2010.

CONRADO, D. M. **Questões Sociocientíficas na Educação CTSA: contribuições de um modelo teórico para o letramento científico crítico.** 2017. 218 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. **O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: UnB, 2003. 316p.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem.** 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p.169-192.

MARTINEZ PEREZ, L. F. M. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores.** Sao Paulo: UNESP, 2012.

SÁ, L. P. **Estudo de casos na promoção da argumentação sobre questões sócio-científicas no Ensino Superior de Química.** Tese (doutorado) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP. 2010.

SÁ, L. P.; QUEIROZ, S. L. **Promovendo a argumentação no ensino superior de química.** Química Nova, São Paulo, v. 30, n. 8, p. 2035-2042, 2007.

SADLER, T. D.; BARAB, S. A.; SCOTT, B. What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education*, Dordrecht, v. 37, n. 4, p. 371-391, 2007.

SIMONNEAUX, L. Argumentation in Socio-Scientific Contexts. In: ERDURAN, S.; JIMÉNEZALEIXANDRE, M. P. **Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research**. Springer, 2007. Cap. 9, p. 179-199.

## ARTICULAÇÕES ENTRE A LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

55

FALCÃO, Geni Kelly Soares Idalino<sup>17</sup>

AMORIM, Kall Anne<sup>18</sup>

### RESUMO

Este trabalho reflete sobre as inter-relações que podem ser estabelecidas entre a literatura infantil e o processo de alfabetização, cujo ensino formal e sistemático ocorre no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). De cunho bibliográfico, a princípio, discute os conceitos de alfabetização e letramento na literatura especializada (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; SOARES, 2017) e nos documentos que norteiam a educação escolar brasileira – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), Base Nacional Comum Curricular (2018) e Política Nacional de Alfabetização (2019). Depois, ilustra as inter-relações entre literatura infantil e alfabetização a partir de um programa de formação continuada de professores (BRASIL, 2020). Os resultados indicam que a literatura infantil pode favorecer o processo de *alfabetizar letrando*, sendo fundamental, porém, preservar o que é específico à alfabetização: a relação entre fonema e grafema (SOARES, 2003b).

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Alfabetização. Letramento.

### INTRODUÇÃO

A alfabetização<sup>19</sup> visa à aprendizagem inicial da língua escrita através do ensino explícito e sistemático das relações entre fonema e grafema (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004). De acordo com Soares (2017, p. 46, grifos da autora), essa aprendizagem envolve “um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – *leitura*”.

No Brasil, o ensino da leitura e da escrita se realiza a partir dos gêneros textuais que circulam socialmente, como evidenciado tanto em orientações curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), quanto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – documento normativo que norteia o currículo da educação escolar brasileira atualmente. Esse posicionamento curricular permite aproximar

<sup>17</sup> Geni Kelly Soares Idalino Falcão. Professora efetiva do município de Rio Largo, estado de Alagoas. idalinokelly@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0746-5965>, [http://lattes.cnpq.br/6541515542855871\\_](http://lattes.cnpq.br/6541515542855871_)

<sup>18</sup> Kall Anne Amorim. Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada. kall.braga@ufrpe.br, <https://orcid.org/0000-0001-7753-6696>, <http://lattes.cnpq.br/9420229007650053>.

<sup>19</sup> A aprendizagem inicial da língua escrita é discutida por Soares (2017, p. 28) a partir das facetas linguística, interativa e sociocultural da língua escrita. O termo alfabetização é reservado à primeira faceta, que corresponde “a representação visual da cadeia sonora da fala”. As duas últimas são consideradas como letramento.

alfabetização e literatura – pilares deste estudo, cujo objetivo é refletir sobre as inter-relações entre a literatura infantil e a alfabetização de alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Estruturalmente, este trabalho<sup>20</sup> apresenta os conceitos de alfabetização e letramento na literatura especializada (SOARES, 2003a, 2003b, 2017). Em seguida, essa reflexão é conduzida tendo por suporte os documentos que organizam a educação escolar brasileira, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.94/96), Base Nacional Comum Curricular (2018) e Política Nacional de Alfabetização (2019). Posteriormente, há o ilustrar de inter-relações entre literatura infantil e alfabetização a partir do proposto por um programa de formação continuada de professores (BRASIL, 2020).

## **METODOLOGIA**

O *corpus* de análise deste estudo é o curso online de *Formação continuada em práticas de alfabetização*, que integra o programa de formação continuada docente *Tempo de aprender* (BRASIL, 2020). De domínio público, esse curso é formado por oito módulos. Centrando-se no módulo 2, *Aprendendo a ouvir*, este trabalho identifica as orientações formativas que abordam a alfabetização de forma relacionada à literatura infantil. É importante ressaltar que essa identificação está vinculada, sobretudo, a uma análise qualitativa. Ou seja, o trabalho não identifica e contabiliza todas as orientações, organizando-as em tabelas – o que remeteria a uma análise quantitativa. Neste trabalho, a identificação é seguida por análise das relações estabelecidas, no módulo 2, entre literatura infantil e alfabetização.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A alfabetização é um processo multifacetado que tem por objetivo levar o aluno a compreender o sistema de representação notacional da escrita alfabética (SOARES, 2017). No Brasil, historicamente, houve constantes debates sobre alfabetização. Em Mortatti (2006), há discussão da disputa entre os métodos sintético, analítico e misto, além da introdução do “pensamento construtivista sobre alfabetização” em 1980. Essa década também vivenciou o surgimento do termo letramento, que estabelece diferença entre ser alfabetizado e ter domínio das habilidades de leitura e de escrita requeridas no contexto social.

O termo letramento resulta de tradução da palavra inglesa *literacy*. Diferente dos Estados Unidos que compreende alfabetização e letramento como independentes, no Brasil eles

---

<sup>20</sup> Este trabalho é um recorte de artigo publicado por BRAGA *et al.* (2021).



são vistos como processos “independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2003a, p. 14). Isto é, a alfabetização pode se realizar a partir práticas de letramento e o letramento pode ser desenvolvido no contexto da aprendizagem das relações entre fonema e grafema. Neste sentido, para Soares (2006, p. 47), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Contudo, é preciso preservar o que é particular a alfabetização (relação fonema/ grafema), mesmo que estejamos alfabetizando em uma perspectiva de letramento (SOARES, 2003b).

### **Alfabetização e letramento nos documentos (curriculares) nacionais**

Aprender a ler e a escrever é fundamental para a aprendizagem estudantil e para a “formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996). No Brasil, essa aprendizagem se realiza tendo o texto por unidade básica de ensino. Logo, há estreita relação entre alfabetização, letramento e diversidade textual. Similar aos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular ressalta ser necessário que “os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 56).

Esse documento normativo também ressalta duas linhas (associadas) de trabalho voltadas à alfabetização: a primeira indica a centralidade do texto para trabalhar com as práticas sociais de leitura e escrita; a segunda destaca a necessidade de planejar atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita alfabética (estudar as relações entre sons e letras, investigar com quantas e quais letras se escreve uma palavra).

### ***Alfabetizar letrando, texto literário e práticas pedagógicas docentes***

O processo de alfabetização deve ser realizado de forma sistemática e intencional no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Dada a relação entre ensino de Língua Portuguesa e diversidade textual, há o estabelecer de inter-relação entre alfabetização e literatura infantil. De acordo com Aguiar (2001, p. 16), a literatura infantil corresponde às “histórias e os poemas que ao longo dos tempos, seduzem e cativam a criança, embora às vezes não sejam destinados ao público infantil”, pois os textos literários propostos às crianças podem ser lidos por outro público e há, também, crianças que leem textos voltados a adolescentes e a adultos.

A literatura (infantil) pode promover o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança, colaborar com a formação de sujeitos críticos e bem-informados, contribuir com a ampliação do vocabulário, criatividade e desenvolvimento da imaginação discente.

O texto literário não visa alfabetizar o aluno, mas sua inserção na prática pedagógica docente pode ampliar a oferta de bens culturais e de horizontes sociais, além de colaborar com o processo de alfabetização discente em uma perspectiva de letramento – como evidencia a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019)<sup>21</sup>. Para ilustrar as relações que podem ser estabelecidas entre a literatura infantil e o processo de alfabetização, seguem passagens do proposto por um programa de formação continuada docente (BRASIL, 2020).

## DISCUSSÃO

O curso online de *Formação continuada em práticas de alfabetização* integra o programa *Tempo de aprender* (BRASIL, 2020) que, por sua vez, está vinculado à Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019)<sup>22</sup>. Esse curso tem uma carga horária de 30h e é composto por oito módulos: *1 Introdução, 2 Aprendendo a ouvir, 3 Conhecimento alfabético, 4 Fluência, 5 Vocabulário, 6 Compreensão, 7 Produção de escrita e 8 Avaliação.*

Devido à limitação de espaço, centramo-nos no módulo 2, cuja introdução ressalta que “para aprender a ler e escrever bem, o primeiro passo é sabermos ouvir bem. Precisamos ter consciência dos sons da linguagem e desenvolver a habilidade de ouvir, identificando e manipulando os sons individuais das palavras faladas” (BRASIL, 2020).

As consciências fonológica e fonêmica são essenciais para a alfabetização (BRASIL, 2019; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; SOARES, 2017). Para desenvolvê-las, esse módulo é organizado em dez aulas: *2.1 Introdução; 2.2 Discriminação de sons; 2.3 Consciência de palavra; 2.4 Consciência de sílabas; 2.5 Consciência de aliterações; 2.6 Consciência de rimas; 2.7 Isolamento de sons; 2.8 Síntese de sons; 2.9 Segmentação de sons; 2.10 Substituição de*

<sup>21</sup> Outro meio poderoso no processo de alfabetização é a leitura, à qual se segue a prática da escrita (art. 5º, V). [...] E, sendo a leitura um meio propício para ampliar o vocabulário, enriquecer a expressão oral e escrita, despertar a sensibilidade estética e o gosto pelos livros, nela se deve pôr todo o cuidado, seja na eleição do texto, seja na escolha do ambiente e da ocasião. A educação literária daí decorrente contribui para a formação do imaginário da criança e de sua visão de mundo (BRASIL, 2019, p. 41-42).

<sup>22</sup> Na Política Nacional de Alfabetização (PNA), as experiências de leitura e escrita voltadas para o processo de alfabetização estão atreladas aos “componentes essenciais para a alfabetização, a saber: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos. Pesquisas mais recentes, no entanto, recomendam a inserção de outro componente, a produção escrita, e assim se obtêm os seis componentes propostos pela PNA, nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseadas em evidências” (BRASIL, 2019, p. 32).

sons. As aulas de 2 a 6 visam a contribuir com o desenvolvimento da consciência fonológica; a consciência fonêmica busca ser desenvolvida das aulas 7 a 10.

A relação entre fonema e grafema introduz a *Aula 2.2 Discriminação de sons*, que sublinha: “o primeiro passo para dominar os fonemas e, posteriormente, o princípio alfabético é saber distinguir sons” (BRASIL, 2020). Para que os alunos da pré-escola<sup>23</sup> e do 1º ano do Ensino Fundamental possam desenvolver “sensibilização de distinção sonora”, é sugerido ao docente usar diferentes fontes de som (palmas, apito), em diferentes direções da sala de aula. Ainda com alunos da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental, busca-se desenvolver a *Consciência de palavra* de forma associada à segmentação frasal. Ou seja, “é preciso que a criança se dê conta de que a frase, percebida como um todo, vai ser dividida em pedaços menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda, que são as sílabas e os sons. Esse conhecimento também necessita de ensino explícito” (BRASIL, 2020). Em sua prática pedagógica, o professor pode usar objetos e movimentos do corpo (palmas, batidas de pé) a cada parte da frase. O segmentar frasal é seguido pela *Consciência de sílabas*, também a ser trabalhada com alunos do último ano da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental.

As aulas *2.5 Consciência de aliterações* e *2.6 Consciência de rimas*, voltadas a alunos do último ano da pré-escola ao 2º ano do Ensino Fundamental, relacionam “consciências dos sons” aos textos literários. A *consciência de aliterações* pode ser trabalhada através de trava-línguas (“O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar”). Para reconhecer e produzir rimas, pode-se usar poemas, parlendas, versinhos, brincadeiras, quadrinhas (Você ontem me falou / Que não anda nem passeia / Como é que hoje cedinho / Eu vi seu rastro na areia?). As relações entre alfabetização e literatura se mantêm ao longo do curso. O módulo 3 *Conhecimento alfabético* aborda as regras que relacionam os sons da fala e os grafemas da escrita” (BRASIL, 2020) a partir de poemas e textos em prosa, por exemplo.

O desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica requerem experiências específicas e instruções formais (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004). No programa *Tempo de aprender* (BRASIL, 2020), essas consciências buscam ser desenvolvidas por meio da prática pedagógica docente com trava-línguas, poesia, quadrinhas. A literatura é,

<sup>23</sup> O processo de alfabetização se realiza, de forma sistemática e intencional, no Ensino Fundamental. Contudo, BNCC (2018), PNA (2019) e o programa *Tempo de aprender* (2020) defendem que: “A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. As situações vividas nos primeiros anos, tanto no ambiente familiar quanto na creche e na pré-escola [4-5 anos], podem ser altamente benéficas para aprender a ler e a escrever (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009; OEA, 2018).” (BRASIL, 2019, p. 30).

portanto, uma importante aliada no processo de alfabetização. É basilar, porém, que o professor organize a sala de aula visando à alfabetização discente, defina os objetivos para as atividades propostas, selecione obras de literatura infantil considerando seus objetivos e a faixa etária de seus alunos. É fundamental, ainda e sobretudo, que haja preservação do essencial à alfabetização, ou seja, a relação entre fonema e grafema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto literário integra o curso online de *Formação continuada em práticas de alfabetização*, vinculado à Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Essa presença indicia uma inter-relação entre literatura e alfabetização confirmada mediante o debruçar-se sobre o módulo 2, cuja análise mostrou que as consciências fonológica e fonêmica podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com rimas, cantigas. Porém, como ressalta Soares (2003b), é fundamental preservar o que específico a alfabetização (relação entre fonema e grafema), mesmo que estejamos alfabetizando em uma perspectiva de letramento.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira *et al.* **Era uma vez na escola**. Formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- BRAGA, K.A. S. A.; FALCÃO, G. K. S. I.; SILVA, M. J. T.; SILVA, Amanda. Literatura infantil e alfabetização: algumas reflexões. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 43-57, jan./jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Formação continuada em práticas de alfabetização: tempo de aprender**. Brasília: MEC, SEALF, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019, 54p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. 600p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997, v. 2, 144p.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Mennon, 2004.

MORTATTI, M. R. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003b.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

## AS CONTRIBUIÇÕES DE LEV VYGOTSKY PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO: VIABILIDADE E INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS

62

Espirito Santo, Gabriela do<sup>24</sup>

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir a teoria vygotskiana no contexto da sociedade atual. O desenvolvimento deve ser abordado de forma prospectiva, visando mudar as perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno. Quanto aos procedimentos técnicos, utilizou-se de recursos da pesquisa bibliográfica. A esse respeito Gil (2001), afirma que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Os resultados do trabalho mostram que o educador é um mediador importante desse processo, levando em consideração os aspectos biológicos e sociais dos alunos, para garantir um desenvolvimento educacional completo. Conclui-se que o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é baseado na interação do meio com o objeto e está intimamente ligado, já que a cada aprendizagem ocorre um avanço no desenvolvimento. O cotidiano das crianças não deve ser ignorado, pois impacta diretamente na aprendizagem.

**Palavras-chave:** Teoria vygotskiana. Sociedade atual. Processo de ensino e aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

O trabalho de Vygotsky no campo educacional é fundamental para a Psicologia da Educação, visto que, a partir desse momento, compreende-se uma nova concepção acerca do desenvolvimento, bem como da experiência consciente e da aprendizagem. Vygotsky trouxe a importância dos aspectos não biológicos, como por exemplo, os culturais, históricos e sociais, que anteriormente eram postos em segundo plano ou mesmo inexistentes, sendo a base material para os processos psicológicos. Isso constitui uma visão mais integrada do ser humano, nunca antes vista.

Considerando sua irrefutável contribuição para o campo educacional, é importante salientar que não se pretende, em hipótese alguma, encerrar a discussão com este trabalho proposto, mas contribuir, reiterando a relevância da obra de Vygotsky nos dias atuais.

O presente trabalho tem a função de realizar uma importante discussão sobre as teorias vygotskianas em sua amplitude e seu papel dentro da sociedade. Em suas obras, as discussões são permeadas por questões que se resumem no viés fundamental para o entendimento sobre

<sup>24</sup> Gabriela do Espirito Santo. PPGEFOP. UFAL-Campus-Arapiraca. gaby.uni@hotmail.com, 0000-0002-1326- 0691, <http://lattes.cnpq.br/8673478057795976>

o desenvolvimento e a interação humana. Em sua teoria, Vygotsky deixa um legado que serve de pilar para todos os profissionais da educação, pois seus conhecimentos trazem elementos fundamentais para o comportamento psicológico e a cultura.

Portanto, observa-se que a estruturação do referido levantamento é caracterizada pela apresentação da metodologia utilizada, seguida por um apanhado dos principais conceitos de sua teoria e sua contribuição para o trabalho pedagógico, para o processo de ensino e aprendizagem e, por fim, tecem algumas conclusões sobre a referida discussão.

## **METODOLOGIA**

As etapas da pesquisa foram divididas em levantamento bibliográfico e revisão teórica, com o objetivo de coletar e estudar dados e informações secundárias sobre o tema em questão. A partir deste momento, iniciou-se a revisão da literatura, buscando construir a fundamentação teórica da pesquisa, inter-relacionando os objetivos com as linhas teóricas estudadas.

Quanto aos procedimentos técnicos, foram utilizados recursos da pesquisa bibliográfica. Sobre isso, Gil (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

O trabalho sistematizado é de suma importância para o pesquisador, já que permite um contato direto com a realidade, além de colocar em prática o conhecimento construído ao longo do percurso, sendo, portanto, enriquecedor e de grande valia.

O método de abordagem utilizado foi o processo dedutivo, pois este, de acordo com Severino (2007) é um método de raciocínio cujo antecedente é constituído de princípios universais, plenamente inteligíveis e previamente aceitos. A partir dele, decorre a forma lógica necessária a conclusão. Sendo esse método uma forma adequada de raciocínio, foi de grande valia, pois permitiu estabelecer uma forma adequada às premissas para sua efetivação, resultando em um método que segue uma posição verdadeira e confiável.

Assim, é possível perceber que o estudo é uma forma de descobrir e redescobrir fatos, esclarecendo-os e tornando-o uma forma adequada de mecanismo para o conhecimento mais profundo da realidade.

## **VYGOTSKY E O TRABALHO PEDAGÓGICO**

Para Isaia (1998), a interação vista por Vygotsky, reflete sobre aspectos que estão dentro do indivíduo e que interagem com o mundo em que vive e está inserido. Assim, essas

relações ganham forma, ganhando vida a partir do que ele denominou de planos genéticos. Esses planos genéticos são os caminhos de entrada para o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito, onde juntos caracterizam o fundamento psicológico do ser humano. Para o autor, os planos genéticos são divididos em quatro, como por exemplo: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese.

A Filogênese estuda a história da espécie humana. Todas as espécies animais têm sua própria história, cada uma com seus limites, possibilidades, especificidades, características particulares, habilidades para determinadas atividades, segundo o seu funcionamento fisiológico e psicológico. O homem, por exemplo, anda, mas não voa.

A Ontogênese estuda a história do desenvolvimento do ser, a história do indivíduo da espécie, cada membro único daquele grupo, cada um com seu caminho de desenvolvimento próprio. Por exemplo, o ser humano nasce, se desenvolve, se reproduz e morre em um determinado ritmo específico de sua espécie. Segundo Isaia (1998), a ontogênese descrita por Vygotsky está em plena sintonia com a filogênese, pois ambos têm fortes aspectos biológicos e estão muito ligados às características das espécies, onde cada uma faz determinado caminho e não outro.

A Sociogênese estuda a história da cultura onde o sujeito está inserido, sendo essa cultura interferente no funcionamento psicológico. Essa cultura da sociogênese se divide em dois aspectos: cultura como ampliação das potencialidades humanas. Por exemplo, como foi frisado anteriormente, o homem anda, mas não voa, agora o homem voa porque ampliou sua potencialidade, sua habilidade e construiu o avião. O outro aspecto da cultura é que esta organiza o desenvolvimento do sujeito de forma diferente, onde o caminho do desenvolvimento é copiado e relido pelas diferentes culturas. Por exemplo, a puberdade é um fenômeno biológico de todos os seres humanos, porém, em cada cultura, a puberdade tem um significado diferente.

E por último, tem-se a microgênese, que coloca que cada fenômeno psicológico tem sua própria história, não sendo necessariamente pequeno, mas bem delimitado. Por exemplo, entre o saber e o não saber, o tempo passou e algo aconteceu. A criança não sabia amarrar o sapato e agora já sabe. Para Vygotsky, a microgênese não tem fatores deterministas, o que não acontece com a filogênese e a ontogênese, onde os sujeitos recebem influências de suas espécies, das suas especificidades nas fases do seu desenvolvimento.

A sociogênese é o processo no qual os sujeitos são influenciados pela sua cultura. É



nesse processo que a cultura determina o caminho do desenvolvimento, impondo limites e possibilidades. Por outro lado, a microgênese permite ver cada especificidade do fenômeno, ou seja, cada acontecimento é único e singular, de modo que a heterogeneidade de cada indivíduo é percebida e fatos aparentemente homogêneos têm algo de diferente. Cada experiência é única para cada sujeito.

Vygotsky (1988) tratou em sua teoria da mediação simbólica, em que os signos assumem um papel importante na ajuda para a solução de problemas. A simbologia é capaz de fazer com que o indivíduo se lembre, compare e relate. A mediação simbólica é um instrumento de grande importância no campo psicológico. A ideia de mediação intermediará e auxiliará entre uma coisa e outra. No campo específico do ser humano com o mundo, a relação não é direta, mas mediada, em que o instrumento usado é capaz de levar o sujeito a resolver o problema.

Em relação à linguagem e ao pensamento, Vygotsky (1988) destaca a sua grande força entre os seres humanos. A linguagem tem a grande função de comunicar, ou seja, através dela o homem se comunica e compreende o mundo, classificando tudo o que faz parte dele. A linguagem leva o sujeito à socialização. Esse processo é determinado pelo aspecto cultural, em que a aprendizagem proveniente da cultura vai definir os rumos e caminhos do desenvolvimento. É a aprendizagem que promove o desenvolvimento, e isso ocorre porque o campo do desenvolvimento está em aberto, ou seja, o fato de aprender determina o caminho que o desenvolvimento seguirá.

De acordo com Anjos e Zocoler (2019), outro ponto importante na teoria vygotskiana é o que ele denominou de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Para ele, o foco do desenvolvimento deve ser prospectivo e não retrospectivo, ou seja, deve-se olhar para a frente e não para trás. É muito comum focar no que o aluno deixou de aprender, em vez do que ele já aprendeu. O foco deve estar no processo e no que está acontecendo. É nesse ponto que entra a intervenção pedagógica, a ação do professor. Existem três níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que é o que o aluno já aprendeu; o nível de desenvolvimento potencial, que é o que o aluno ainda não aprendeu, mas está próximo de aprender, dependendo da intervenção pedagógica; e o nível de desenvolvimento proximal, que é aquilo que está entre o que a criança já sabe e o que ainda não sabe, mas que logo vai aprender. O autor enfatiza a importância da intervenção pedagógica, que tem um papel fundamental na questão do desenvolvimento. Essa intervenção deve acontecer de forma ativa e intencional, com o

objetivo de promover o desenvolvimento.

## COMO AS CRIANÇAS SE DESENVOLVEM E APRENDEM

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, tem evoluído ao longo do tempo, não sendo apresentada de forma homogênea, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade ou época. No viés do processo de construção/produção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diversas linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar.

Além disso, é necessário destacar que o professor sabe que o desenvolvimento cria potencialidades, mas que apenas a aprendizagem as concretiza de fato, é aquele que se volta para o futuro na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento de todas as crianças pequenas, buscando intervir ativamente no processo de aprendizagem.

Para esses teóricos, o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem como base a interação e a troca que ocorrem entre o sujeito, o meio e o objeto. Trata-se de um processo dinâmico, com muita interação e participação ativa das crianças, que deixam de ser meras receptoras de informações e passam a ser parte integrante da construção do conhecimento e da aprendizagem. Esses processos estão muito interligados, e cada aprendizagem resulta em um avanço no desenvolvimento, ou seja, quanto mais aprendemos, mais desenvolvidos seremos. Como bem coloca Vygotsky (1988), as interações possibilitam que a criança desenvolva seus processos internos e interaja com o meio externo.

Para Anjos e Zocoler (2019), o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorrem por meio das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e o mundo exterior. No entanto, essa relação não ocorre diretamente, mas sim por intermédio de símbolos, sendo a linguagem um fator crucial para viabilizar a interação entre os indivíduos, levando os sujeitos a abstrair e generalizar o pensamento. De acordo com sua teoria, a linguagem é construída gradualmente, sendo que a criança utiliza a fala socializada como meio de comunicação no início e, posteriormente, como instrumento de pensamento, o que leva a uma adaptação social. Segundo Anjos e Zocoler (2019), existe o nível de desenvolvimento real, que são as tarefas que as crianças não conseguem executar sozinhas, e os níveis de desenvolvimento potencial, que são as ações que as crianças conseguem realizar sozinhas. Nas observações, é possível identificar que a criança consegue pegar brinquedos que estão mais acessíveis, como no sofá, no chão, na parte baixa do guarda-roupa, além de comer, beber, dançar etc. Portanto, a criança

não precisa da ajuda de outra pessoa, o que indica que o nível de desenvolvimento real está desenvolvido. Foi observado neste caso, que o nível de desenvolvimento potencial da criança está se desenvolvendo com mais rapidez, pelo fato de ela estar em um processo de aprendizagem contínuo.

Em suma, na teoria vygotskiana, esse tipo de ação não pode ser vista como sem importância, pois é a partir do convívio que a criança pode construir individualmente sua aprendizagem. Esses estudos na área educacional com a ação e a intervenção pedagógica, podem auxiliar no processo e na construção do desenvolvimento e na aprendizagem do sujeito.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, partindo do princípio de que as crianças, especificamente as que estamos tratando neste artigo, das fases iniciais, dependem de um contexto diversificado, atrativo, planejado e organizado para que se desenvolvam de maneira integral todos os seus aspectos pertinentes a este processo da educação.

Para tanto, é pertinente refletir sobre a teoria Vygotskana e entender os termos referentes a interação e a aprendizagem e como ambas, influenciam no processo, nos aspectos sociais, cognitivo e afetivos, pois nestas relações mútuas formam-se vínculos entre todos os envolvidos que desencadeiam diversas posturas de aprendizagem, e para além, contribuir com a valorização dessa teoria.

Nesse sentido, é importante reforçar que o cotidiano dos alunos não deve ser descartado, uma vez que os contextos sociais são constituídos a partir das vivências das crianças e impactam na aprendizagem. Tendo em vista a diferença de cada um, permitindo assim, a inserção de novas culturas e saberes, e a escola contribui para que esses fatos sejam evidenciados de forma contínua.

### REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério. ZOCOLER, Juliane Cristina. **O conceito de Imitação em Vigotsky e a Educação Escolar Infantil**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 2, p. 71-80, abr. 2019. Link: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27723/20093>. Acesso em 10.12.2022.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, Maria Tereza Assunção (Org.) Vygotsky um século depois. Juiz de Fora: EDUJFJ, 1998. p. 21-34.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

## AS IMPLICAÇÕES DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS

69

Vaneska de Lima Santos<sup>25</sup>

Silvana Paulina de Souza<sup>26</sup>

Natália Oliveira de Souza<sup>27</sup>

### RESUMO

O ambiente de sala de aula sempre foi palco de diversas mudanças, principalmente, no processo de aquisição da escrita. Ao longo dos anos, muitos estudiosos (BAJARD, 2021; VYGOTSKY, 1992) questionam a predominância de crianças que, ao decorrer dos anos de estudo, continuam no plano da decodificação e, assim, passam a serem reconhecidos socialmente como analfabetos funcionais (CORDEIRO, 2011). Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo discutir, à luz das reflexões de Bajard (2021), sobre as principais nuances que permeiam a aquisição da escrita por meio da leitura de diversos gêneros discursivos para crianças nos anos iniciais da escola e para além da escola. Dada a amplitude da noção do tema, estaremos ancorados nas reflexões de Smith (1999); Mayrink-Sabinson (1995); Bakhtin (1992); e entre outros estudiosos que corroboram com as reflexões desta pesquisa. Portanto, com base nas proposições discutidas, percebemos que um dos caminhos para pensar o processo de aquisição da escrita é levar em consideração as realidades dos estudantes e o texto literário para a sala de aula.

**Palavras-chave:** Aquisição da escrita. Texto literário. Sala de aula.

### INTRODUÇÃO

Ao estudarmos o processo de apropriação da língua escrita, nos deparamos algumas teorias de aquisição da linguagem (SCARPA, 2002), neste estudo, consideramos as proposições da abordagem interacionista, a qual compreende, segundo Oliveira (2010, p. 28), “o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido”. Com efeito, o processo de aprendizagem permeia questões sociais, culturais e, até mesmo, biológicas, à vista disso, a necessidade de ter o estudante como foco na dinâmica educacional, sobretudo, na fase de aquisição da língua escrita. Especificamente, neste estudo, temos como objetivo principal problematizar sobre a aquisição da língua escrita, com foco em uma perspectiva de introduzi-lo por meio da leitura, de práticas de oralidades, de atividades

<sup>25</sup> Graduada em Letras Português, na Universidade Federal de Alagoas. Pós-graduanda em Linguagens e Práticas Sociais, no Instituto Federal de Alagoas.

<sup>26</sup> Professora efetiva da Universidade Federal de Alagoas - Campus Maceió, Setor de Educação e Linguagem. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Docentes.

<sup>27</sup> Graduada em Letras Português, no Instituto Federal de Alagoas. Especialista em Linguagens e Práticas Sociais, no Instituto Federal de Alagoas. Graduanda em Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas.

planejadas e orientadas em sala de aula e, também, para além do ambiente educacional, visto que a escola, por si só, não possibilita o desenvolvimento completo do ser humano.

Portanto, consideramos, com base nas ponderações de Costa e Silva (2012), que por meio da escrita surgem várias formas do homem controlar as nuances que perpassam suas realidades e abarcam o pensamento. Por isso, a necessidade de pesquisas que busquem, de alguma forma, discutir sobre a importância e, sem dúvidas, carência de reflexões sobre a aquisição da língua escrita por meio da leitura, aqui, particularmente, sobre a leitura de textos literários na sala de aula. Assim como também a construção de leitores e, porque não, de escritores. Para tanto, Soares (2020) advoga, ao pensar sobre a construção da formação linguística, que é importante ter como foco as diversas práticas de letramento<sup>28</sup> que fazem com que tenhamos novas possibilidades de apropriação das técnicas de escrita ao longo da educação formal e informal. Desse modo, o processo de apropriação da escrita pode ocorrer, segundo os estudos de Bajard (2021), mediante a inserção dos textos literários nas práticas didáticas da sala de aula. Partindo desse pressuposto, a “descoberta do texto” está intrinsecamente ligada a conquista da língua escrita, uma vez que, o processo de leitura advém, primeiramente, do contato com o texto gráfico desconhecido. Assim, os diversos gêneros discursivos possibilitariam o alargamento da capacidade comunicacional, como também, linguístico textual dos estudantes.

## **METODOLOGIA**

Adotamos, para cunho de estudo, uma pesquisa de base qualitativa (CHIZZOTTI, 2006), amparada pela análise de conteúdo (BARDIN, 2010). Para tanto, realizamos um levantamento de artigos e livros que, sem dúvidas, foram de suma importância para o entendimento sobre a aquisição da língua escrita. Assim, tomamos como fundamento, principalmente, as pesquisas e compreensões de Bajard (2021); Vygotsky (1992) e outros autores (CORDEIRO, 2011 e SMITH, 1999) que, de alguma forma, fomentam este estudo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Ao selecionarmos e analisarmos vários textos escritos por Bajard (2002, 2012, 2021), percebemos que a grande parte dos estudantes concluem a Educação Básica<sup>29</sup> sem capacidades

<sup>28</sup> A autora compreende prática de letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita para as demandas das realidades sociais diversas (SOARES, 2020).

<sup>29</sup> Compreendemos como Educação Básica o Ensino Fundamental I e II; e o Ensino Médio.

comunicacionais básicas, apesar de serem capazes de decodificar os signos gráficos, não conseguem se apropriarem da língua escrita propriamente, pois não são leitores proficientes. Segundo Bajard (2002), a leitura é um ponto chave para o desenvolvimento das competências e técnicas da escrita. A partir desse entendimento, enfatizamos que essa proposição corrobora para efetivar que a aprendizagem da escrita é um processo complexo da linguagem, logo, não podemos limitá-lo, simplesmente, ao domínio da transposição de letras em sons, esse, por sua vez, é um dos fatores que corroboram para o aumento de analfabetos funcionais. Portanto, torna-se necessário “[...] ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras” (VYGOTSKY, 1992, p. 203), já que escrever letras não significa que a criança compreende o significado do signo gráfico. Mas, sim, possibilitar e construir o sentido da escrita proposta com base na realidade histórica, social e cultural dos estudantes. Ou seja, é necessárias práticas de leitura e escrita que estreitem a realidade escolar com a dos estudantes. Pode-se argumentar também, a partir das ideias de Bajard (2002), que a linguagem escrita está inserida nas práticas sociais de leitura antes mesmo da criança ingressar na escola<sup>30</sup>. Contudo, é necessário que as instituições de ensino possibilitem à criança o acesso ao mundo letrado ressignificando as situações de aprendizagem. Por isso, entra em cena o papel da literatura infantil, esta, por sua vez, tem grande relevância na apropriação dos signos linguísticos, uma vez que facilita o desenvolvimento da oralidade e também da escrita.

Nessa linha de pensamento, Kuenzer (2002) advoga que “Ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica [...]” (KUENZER, 2002, p. 101); isto é, os textos configuram-se em contextos sociais diversos, e, como Bakhtin (1992), são signos ideológicos e, conseqüentemente, defendem um ponto de vista. Com essa compreensão, depreende-se que os usos da linguagem escrita e falada são sociais e incontáveis. No entanto, percebe-se, atualmente, que a escola é o único espaço, por vezes, onde o indivíduo vai começar a desenvolver formalmente suas competências e habilidades relacionadas à leitura e à escrita, por isso, o incentivo da leitura deve acontecer nesse ambiente de aprendizagem. Sendo assim, pensar na aquisição da língua escrita, nos faz refletir também nos processos de letramento, pois as habilidades de ler e escrever precisam adequar-se também às demandas

<sup>30</sup>Entende-se que letramento são práticas sociais que podem auxiliar nas técnicas da leitura e na escrita, ou seja, pode ajudar na ampliação das práticas de letramento, diante dos contextos da aprendizagem. Ao adotarmos um estudo com base nas práticas de letramento e, conseqüentemente, nas práticas sociais de linguagem, estamos sendo embasados na concepção de linguagem como interação, visto que, dessa forma, há um diálogo com os pressupostos de letramento e alfabetização.

sociais. O professor, portanto, tem papel fundamental nessa realidade, visto que ele é o responsável por mediar o processo educativo de aprendizagem.

Certamente, dessa forma, a escola não pode ficar alheia às transformações acerca questões sociais e, conseqüentemente, aos processos de aquisição da língua escrita pois, diariamente, os professores constroem situações para que as crianças se apropriem dos signos linguísticos. Afinal, a escrita de uma língua serve para estabelecer relações entre sujeitos, principalmente as que compreendem as práticas de maior prestígio social. Então, configura-se como uma das habilidades mais almeçadas nos processos de ensino e aprendizagem. Para aprender a ler e, conseqüentemente, escrever, as crianças precisam compreender a relação entre fala e escrita. Essa criança, por sua vez, está, costumeiramente, mais habituada aos gêneros do campo da oralidade. Em razão disso, nota-se que a leitura de textos literários, no Brasil, está assumindo um lugar de destaque na aquisição de competências e habilidades referentes à leitura e à escrita. Assim, historicamente, os processos de ensino-aprendizagem foram se adequando para que as crianças tenham uma aprendizagem mais significativa por meio da proferição de textos literários.

A partir desse entendimento, Bajard (2002) defende que os textos literários devem ser apresentados às crianças desde a primeira infância, nesse sentido, o texto é apresentado, inicialmente, pela voz do mediador que fará a oralização da história. Porém, a criança poderá manusear, explorar e escolher o livro sozinha, utilizando outros sentidos do corpo. Portanto, a transmissão vocal do texto é uma das alternativas para inserção da criança na cultura escrita da língua. Nesse processo de apropriação da língua escrita, o encontro com o texto literário pode ocorrer em diferentes espaços, o importante é que as instituições de ensino percebam que a decodificação do signo linguístico é determinante para sua inserção social, sem ela é quase impossível pensar a apropriação da escrita. Smith (1999), da mesma forma que Bajard (2002), entende que a leitura significativa permite ao leitor, por meio de suas experiências leitoras, dar sentido ao texto que lê, já que em alguns momentos o ato da leitura é individual e solitário. Logo, a leitura é resultante de vários processos que são permeados por obstáculos e ressignificações.

Portanto, com base nas reflexões de Vygotsky (1992), na história de cada criança, o signo é o responsável pela apropriação da língua escrita, pois auxilia nos processos psíquicos, logo o signo pode ser considerado o elemento mais da linguagem, pois pode expressar um pensamento por meio de gestos e palavras. Com isso, ao refletirmos acerca das implicações da



aquisição da língua escrita no processo de desenvolvimento educacional das crianças, percebemos que, hoje, existem algumas formas de apresentar o texto literário para crianças que ainda não se apropriaram desse tipo de linguagem, nesse sentido, uma discussão importante dar-se pela inserção da literatura no processo de alfabetização. O homem, ainda segundo Vygotsky (1992), é um ser histórico entendido como produto de várias relações sociais em que ele interage, por isso, a mente humana é moldada a partir das interações sociais do ser humano nas relações em que os agentes da sociedade estabelecem entre si, por intermédio de atividades significativas e pelo uso, principalmente, da linguagem. Destarte, com base em Mayrink-Sabinson (1995), a linguagem não é uma atividade que constitui não somente o sujeito e a alteridade que descobre exercer, mas, também, a si próprio, ou seja, permeia o sujeito em si. Logo, a importância da inserção dos textos literários nos processos de ensino aprendizagem. Assim, a aquisição da escrita é de suma importância para construção e organização de uma sociedade leitora e, sem dúvida, preocupada com as relações e construções sociais estabelecidas, que visa um mundo mais justo e o compreende de forma crítica e reflexiva. Desta forma, o homem criará várias maneiras para que possa se comunicar com o mundo e consigo mesmo, por isso, as atividades humanas estão ligadas ao convívio social, logo as interações sociais serão de fundamental importância para construção individual do sujeito.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas proposições elencadas ao longo deste estudo, por meio de algumas reflexões do pesquisador Bajard (2002, 2012, 2021) acerca dos processos de aquisição da língua escrita, percebemos que a aquisição pode ser ressignificada com inserção dos textos literários nos processos de ensino e aprendizagem, assim, como as práticas de letramento na sala de aula, com o uso de diversos gêneros discursivos. Nesse sentido, as reflexões, que foram desenvolvidas nesta pesquisa, contemplam discussões que problematizam sobre as implicações da aquisição da língua escrita no processo de desenvolvimento educacional das crianças. Por fim, compreendemos que a decifração do signo linguístico, advém, primeiramente, da compreensão/decifração do texto e esse processo de escrita se dá intermediado da inserção dos textos literários em sala de aula.

### **REFERÊNCIAS**

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. E.G.G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

CORDEIRO, R. B. G. **Desafios contemporâneos da educação brasileira – letramento(s)**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6, Natal. Anais. Natal, 2011.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **O CORPO QUE ESCREVE: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE AQUISIÇÃO DA ESCRITA**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 55-62, jan./mar. 2012.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. Cortez, 2002.

MILLER, Stela. **Caminhos Teóricos que se Cruzam: Bajar de Vygotsky em Diálogo**. *Revista Alfabetização Humanizadora: Vez e Voz às Crianças*. Boletim Especial. Edição de Homenagem, outubro de 2022. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-especial-elie-bajard-outubro-de-2022/>. Acessado em: 12 de março de 2023.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. “**Um evento singular**”. In: ABAURRE M.B.M. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas, ABL/Mercado das Letras, 1995.

SCARPA, Ester M. **Aquisição da linguagem**. In: MUSSALIM, F. BENTES, A.C. (org.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. V. Vol2. p. 203-232.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1992.

## ATIVIDADE DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: USO DOS PORQUÊS<sup>31</sup>.

75

SANTOS, Joyce Maria Almeida<sup>32</sup>

ZEFERINO, Samyra Bytthyan de Melo<sup>33</sup>

SILVA, Erichelly Gonçalves da<sup>34</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir e debater sobre o ensino dos “porquês” nos livros didáticos de 3º ao 5º ano da educação básica, bem como atividades envolvendo o seu uso e que são recomendadas pela normatização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). A gramática portuguesa é um componente importante para a educação escolar e o ensino dos “porquês” se encontra na parte direcionada à análise linguística, crucial para a elaboração de textos orais e escritos respeitando a norma padrão da língua. Pretendemos explorar os livros didáticos e as atividades contidas neles por entendermos a sua importância, visto que no ensino superior percebemos que muitos alunos sentem insegurança para utilizar os “porquês” em seus textos escritos. Para tanto, utilizamos a BNCC (2018) e autores que tratam sobre o ensino da gramática e da análise linguística dentre os quais, MIGUEL (1993) e WAGNER (2014).

**Palavras-chave:** Análise Linguística. Livros Didáticos. Uso dos “porquês”.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir e debater sobre o uso dos “porquês” nos anos iniciais da educação básica, mais precisamente no Ensino Fundamental I, observando as atividades envolvendo o uso dos “porquês”, bem como se elas estão de acordo com o recomendado pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018), nas diretrizes e competências a serem adquiridas na parte de análise linguística e recomendadas a serem trabalhadas também em Livros Didáticos.

Para se entender o lugar desse conteúdo durante o ensino fundamental, é necessário compreender que a gramática portuguesa é um componente fundamental da educação escolar e o ensino dos “porquês” é crucial para a elaboração de textos orais e escritos respeitando a norma culta. A BNCC (2018) normatiza como necessário o ensino deste conteúdo para garantir que os

<sup>31</sup> Este trabalho é orientado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cavalcante. UFAL. auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com, ID Lattes 0000-0002-4028-2668, <https://lattes.cnpq.br/6495492068805035>.

<sup>32</sup> Joyce Maria Almeida Santos. UFAL. joyce.santos@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-3008-2177>, <http://lattes.cnpq.br/3741372325734658>

<sup>33</sup> Samyra Bytthyan de Melo Zeferino. UFAL. samyra.zeferino@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-7494-574X>, <http://lattes.cnpq.br/1014754062783851>

<sup>34</sup> Erichelly Gonçalves da Silva. UFAL. erichelly.silva@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-1798-3571>, <https://lattes.cnpq.br/3434225431903971>

estudantes adquiram as habilidades linguísticas precisas para se expressarem de forma clara e eficaz.

Além da BNCC (2018), nós também levamos em conta o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2023), que é um programa do governo brasileiro que visa fornecer recursos para a escolha e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas do país e a sua avaliação que é feita por uma equipe de especialistas que analisam diversos aspectos dos livros, visto que são uma ferramenta importante para o processo de ensino e aprendizagem, e sua qualidade pode afetar significativamente o desempenho dos alunos.

Sendo assim, pretendemos explorar livros didáticos, para compreendermos as atividades que giram em torno do uso convencional dos “porquês”, pois entendemos a importância na formação dos estudantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I. com o intuito de que a partir disso entendam a sua função na língua portuguesa e suas variações, expressando motivos ou razões de uma ação ou situação de acordo com as diferentes formas de usá-los, sendo elas o “porque”, “porquê”, “por que” e “por quê” cada uma dessas emprega na língua portuguesa uma função diferente da outra.

O que podemos observar em nosso dia a dia é que muitos alunos se sentem inseguros para utilizar os “porquês” em seus textos escritos, assim enfatizando a importância de dedicar tempo suficiente ao ensino dos “porquês” para garantir que os estudantes compreendam seu uso adequado. Diante disso se faz necessário o entendimento também do professor em relação as didáticas que podem ser trabalhadas de acordo com o livro didático disponibilizado, buscando entender a melhor forma de trabalhar o conteúdo com seus estudantes.

Por fim, para fundamentarmos está análise de forma devida, tomamos como base a BNCC (2018), o PNLD (2023), bem como autores que se debruçam sobre o ensino da gramática e da análise linguística dentre os quais MIGUEL (1992) e WAGNER (2014).

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa inicial qualitativa do tipo análise documental, buscando selecionar possíveis atividades envolvendo o uso dos “porquês” nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa da Editora Ápis Mais para o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental I de acordo com o Plano Nacional do Livro do Didático – PNLD (2023) e a BNCC (2018). O presente trabalho foi incentivado a partir da disciplina de Saberes e Didática da Língua Portuguesa 2.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A BNCC (2018) é um documento que estabelece as diretrizes educacionais para a Educação Básica no Brasil. Em relação ao uso dos porquês, esse documento destaca a importância de desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos estudantes, que incluem a compreensão e produção de textos com coesão e coerência. No referido documento, o uso dos “porquês” se encontra no eixo temático da análise linguística que se trata do estudo e a compreensão das estruturas e regras que governam as línguas, incluindo sua gramática, semântica, fonética e sintaxe, sendo uma importante ferramenta para compreender como a língua funciona e na produção de textos que tenham clareza e precisão. Nesse sentido, o uso dos “porquês” é um aspecto relevante a ser considerado.

De acordo com Miguel (1992), os porquês são conjunções que possuem diferentes funções, podendo ser utilizados para indicar causa, motivo, finalidade e consequência. São quatro tipos de porquês:

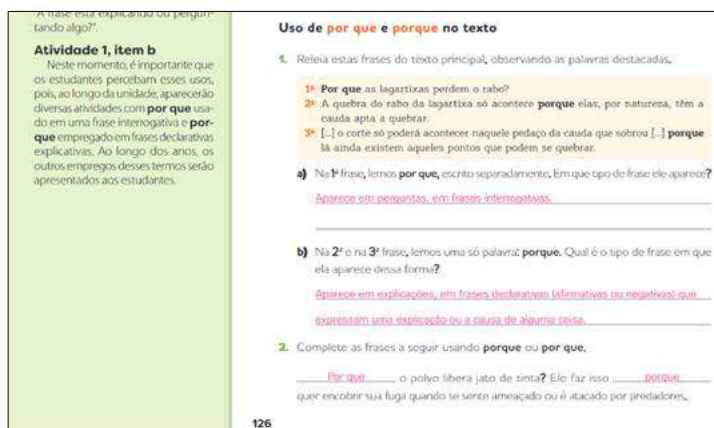
- Por que: É utilizado para perguntar, em frases interrogativas diretas ou indiretas. Exemplo: Por que você está chorando?
- Porque: É utilizado para responder a perguntas, indicando causa ou explicação. Exemplo: Estou chorando porque estou triste.
- Por quê: É utilizado no final de frases interrogativas diretas quando há pausa, indicando que a frase termina em uma pergunta. Exemplo: Você está triste por quê?
- Porquê: É utilizado como substantivo, indicando o motivo ou a causa de algo. Exemplo: O porquê do seu choro me preocupa.

As variações apresentadas na forma escrita dos porquês e em como eles podem variar de acordo com o sentido, nos fazem lembrar que a língua é um instrumento vivo, que sofre constantes transformações. Assim os porquês variam de acordo com o contexto e às vezes a região em que é utilizado, bem como o erro em seu emprego de acordo com as diferenças pode causar uma certa conturbação como afirma Miguel (1992, 95) “[...] uma chamada de alerta a fim de evitar uma possível confusão na sua grafia, o que seria uma falta grave, devido à natureza gramatical diferente de uma e de outras formas.”.

Como apoio ao ensino e principalmente as diretrizes da BNCC (2018), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2023), que é uma iniciativa do governo federal, tem como o objetivo fornecer livros didáticos de qualidade para escolas públicas de todo o país. No

entanto, apesar de existirem normatizações relacionadas ao estudo de tais conteúdos, é possível perceber que muitos alunos no decorrer de sua vida educacional, se veem inseguros na utilização dos porquês em textos escritos e a partir das análises dos livros podemos supor que isso ocorre devido às deficiências nas atividades e/ou falta delas, propostas para esse conteúdo.

Ao investigarmos detalhadamente as opções que são colocadas em livros didáticos do 3º, 4º e 5º anos, nos deparamos com limitações de conteúdo, a exemplo de que não foi encontrada nenhuma atividade relacionada ao uso dos porquês no livro correspondente ao 3º ano. Ademais, no livro destinado aos estudantes do 4º ano encontramos uma única atividade que possuía como proposta o ensino do uso dos porquês, no entanto a mesma só corresponde a dois tipos de porquês, o porque (junto e sem acento) e o por que (separado e sem acento), a atividade tem o objetivo de explicar o uso de ambos na produção de textos, afirmando que mais a frente, ao longo do tempo, os estudantes serão apresentados as variações de uso. Ainda no livro voltado ao 4º ano, em outro momento encontramos uma sugestão ao professor para explicar a respeito do uso do porquê (junto e com acento), sendo essas as propostas trazidas no respectivo livro., como mostra a imagem.



Fonte: TRICONI, A. **Ápis Mais: Língua Portuguesa: 4º ano** / Ana Triconi, Terezinha Bertin, Vera Marchezi. – 1. ed. – São Paulo. Editora Ática S.A., 2021. Pág. 180 – Unidade 4.

A atividade exposta propõe que se apresente aos estudantes alguns tipos de porquês e que os alunos consigam por meio da explicação do professor, perceber o uso de tais, especificamente em uma frase interrogativa, no caso do por que e declarativa quando se trata do porque junto e sem acento. Em relação as demais variações, se propõe que ao longo dos anos, elas sejam empregadas nos usos dos estudantes. Por meio da apresentação do professor é

introduzido o conceito de cada uso e em seguida questionado como empregá-los na 1ª, 2ª e 3ª pessoa, bem como em que tipo de declaração eles podem aparecer.

Em relação a análise no livro do 5º ano, não encontramos atividades específicas voltadas ao uso dos porquês, apenas encontramos atividades que demonstravam trabalhá-los de modo que os estudantes já soubessem previamente como utilizá-lo, por exemplo como palavra de ligação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o exposto e a análise realizada, consideramos que o uso dos porquês ainda que sendo instrumento de grande relevância e exigido o seu ensino pela BNCC (2018) no eixo de da Análise Linguística, se é pouco trabalhado nos anos iniciais como podemos constatar através dos livros analisados. Percebemos que é feita uma suposição na qual se sugere que futuramente os alunos terão o acesso ao entendimento de seu uso e que de acordo com suas vivências irão compreender o emprego dos porquês.

Logo, após a análise, compreendemos que o pouco trabalho e estímulo ao entendimento das variações se torna o motivo pelo qual muitos estudantes chegam até mesmo ao nível superior com a insegurança na utilização dos porquês em seus textos escritos.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/BNCC). Acesso em: 13 fev. 2023.

MIGUEL, M.A.C. (1992). **Sobre a natureza de «Porque», «Por Que» e «Porquê»**. "ARQUIPÉLAGO. Línguas e Literaturas", Vol. 13: 93-113.

TRICONI, A. **Ápis Mais: Língua Portuguesa: 4º ano / Ana Triconi, Terezinha Bertin, Vera Marchezi**. – 1. ed. – São Paulo. Editora Ática S.A., 2021.

WAGNER, L. R.; CUNHA, D. S. W. DESVENDANDO OS PORQUÊS. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 120–125, 2014. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/96>. Acesso em: 6 mar. 2023.

## AVALIAÇÃO DO SAVEAL/PROVA ALAGOAS (2021): REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

80

SANTOS, Dayanne Vitor dos<sup>35</sup>

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos<sup>36</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da avaliação do Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas-SAVEAL, obtidos no Município de Messias no ano de 2021 nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de educação. A metodologia utilizada se baseou nas pesquisas bibliográfica e documental, tendo como técnica de coleta de dados o Sistema de Avaliação e Monitoramento Alagoas- CAEDDIGITAL. Assim, serão apresentados os resultados da Prova Alagoas, uma das avaliações que compõe o SAVEAL, diante do contexto de pandemia vivenciado nos anos de 2020 e 2021. Essa avaliação, no desempenho de suas funcionalidades, configurou-se como um instrumento que visava diagnosticar o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática. Os resultados mostram que é possível perceber que os estudantes avaliados pelo SAVEAL tiveram perdas educacionais e atrasos na aprendizagem de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Avaliação. Aprendizagem. Desempenho. Resultados.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa os resultados de proficiência em Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas- SAVEAL/Prova Alagoas (2021), nas turmas de 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais. Partindo do pressuposto de que a avaliação é fundamental para identificar a situação em que o aluno se encontra, o estudo realiza apontamentos baseados nos dados que evidenciam os impactos na aprendizagem desses estudantes no período pelo qual o mundo inteiro vivenciou a pandemia do COVID 19.

O município de Messias, *locus* da pesquisa, manteve as aulas no formato remoto desde junho de 2020. Assim sucedeu devido a problemas estruturais, falta de materiais necessários, exigidos pelos órgãos de saúde. Esse mesmo formato permaneceu até o início do mês de outubro de 2021. Assim, foi possível retomar o ensino de forma presencial com as turmas que participariam da avaliação do SAVEAL/Prova Alagoas.

<sup>35</sup> Dayanne Vitor dos Santos. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: dayannevitor@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6038-5254>. <http://lattes.cnpq.br/0784861295065755>

<sup>36</sup> Adriana Cavalcanti dos Santos. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4556-282X> <http://lattes.cnpq.br/6659666517367641>.



O SAVEAL é uma avaliação externa em larga escala que tem a finalidade de obter um diagnóstico da realidade educacional em que se encontram as redes e os sistemas de ensino de Alagoas, e a partir dos resultados ofertar suporte educacional e melhorar as políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no Estado. Numa perspectiva diagnóstica e processual, a avaliação vai contribuir para que diante dos resultados colhidos, identifique-se as lacunas que precisam ser superadas, visto que à medida que se avalia, temos dados e ferramentas para dirimir as dificuldades existentes e assim criar estratégias para avançar com a aprendizagem dos discentes.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativo-quantitativa; pois conforme Knechtel (2014), as pesquisas qualitativas e quantitativas possibilitam interpretar as informações quantitativas através dos símbolos numéricos e por meio dos dados qualitativos que permite a observação, a interação e a interpretação ativa. Gatti (2004), por sua vez, reforça esse pensamento ao afirmar que as pesquisas qualitativas e quantitativas se complementam de forma que possibilitam ter uma melhor compreensão dos fatos investigados.

Para a coleta de dados foi utilizada a base de dados do Sistema de Avaliação e Monitoramento Alagoas, CAEDDigital, no ano de 2022. Vale salientar, que os dados avaliados são de cinco escolas da rede municipal de ensino de Messias, referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, nas turmas de 2º anos que participaram das avaliações no ano de 2021.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com base na análise dos dados adquiridos, por meio de uma pesquisa documental na base de dados da plataforma de Avaliação e monitoramento Alagoas- CAEDDIGITAL, identifica-se os dados referentes a 5 escolas de ensino fundamental anos iniciais, sendo que 4 delas estão localizadas dentro da cidade e 1 na área rural. Diante disso, foi possível constatar que a maior parte das crianças das turmas de 2º ano, que foram avaliadas, encontram-se em um nível insuficiente de aprendizagem, logo, não há possibilidades dessas referidas crianças avançarem para o próximo ano/série de escolarização.

Na figura 1, podemos observar o quadro que explicita os nomes de cada escola: escola D, escola E, escola M, escola S. Importa salientar que as quatro escolas estão localizadas dentro da cidade, exceto a escola I que está situada na zona rural. Além disso, a figura também

apresenta dados de participação, proficiência média da escola dentro do ano/série que foi avaliado, seguido dos níveis que detalham o percentual de crianças que estão no nível abaixo do básico, básico, proficiente e avançado.

**Figura 1- Escolas do município de Messias**

ESCOLA	PARTICIPAÇÃO	PROFICIÊNCIA MÉDIA	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	PROFICIENTE	AVANÇADO
DADOS DA ESCOLA D	63%	521	54%	23%	9%	14%
DADOS DA ESCOLA E	47%	497	71%	10%	19%	0%
DADOS DA ESCOLA M	62%	475	73%	11%	6%	10%
DADOS DA ESCOLA S	70%	608	35%	13%	13%	40%
DADOS DA ESCOLA I	62%	500	56%	13%	31%	0%

Em relação à figura 2, podemos constatar os dados gerais de participação da rede nas turmas de 2º ano em todas as escolas avaliadas. Esses dados dos estudantes foram coletados por meio do censo escolar e como mostra a figura, eles apontam o total de estudantes que estão previstos para a realização da avaliação, em seguida pelo total de estudantes que foram avaliados. Vale ressaltar que de acordo com esse último número, o sistema calcula a média de participação da rede. Também percebemos nesse card, que a adesão dos estudantes para a realização da avaliação foi bem menor que o esperado, ou seja, uns totais de 159 estudantes deixaram de realizar a avaliação.

**Figura 2- Dados de participação**



Fonte: CAEDDIGITAL, 2022.

Ao se tratar da Figura 3, aponta os dados gerais de proficiência em Língua Portuguesa das turmas de 2º ano da rede, o *card* mostra que a proficiência média da rede foi de 555, essa proficiência indica que de modo geral a rede se encontra no nível básico, isto é, a maior parte dos estudantes são conhecedores das aprendizagens mínimas, que pertencem ao nível abaixo do básico, como a habilidade de “identificar o número de sílabas de palavras formadas por diferentes padrões silábicos e identificar sílabas no padrão CV no final de palavras (CAEDDIGITAL, 2022)”. Além dessas aprendizagens, eles conseguem “localizar informações explícitas em textos curtos e realizam inferências a partir da leitura de textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, como histórias em quadrinhos e tirinhas (CAEDDIGITAL, 2022)”, porém eles necessitam consolidar as aprendizagens essenciais que são precisas para a finalização dessa etapa de escolaridade.

Ainda sobre a figura 3, é possível perceber a distribuição do quantitativo dos estudantes avaliados, em que se realizou a distribuição percentual dos estudantes por padrões de desempenho, ou seja, foram alocados nos níveis em que eles se encontram.

**Figura 3- Dados de Proficiência em Língua Portuguesa**



Fonte: CAEDDIGITAL, 2022.

Importa frisar que a proficiência está relacionada aos desempenhos obtidos por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que fornece uma proficiência média, além da distribuição dos estudantes por padrão de desempenho, em que de forma geral, apontam que entre os 210 estudantes avaliados, 110 encontram-se abaixo do básico, 44 no nível básico, 36 no nível proficiente e 20, no nível avançado. A estimativa, em relação ao nível de evolução desses estudantes, aponta uma média de proficiência de 520 para a rede.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do SAVEAL/Prova Alagoas no município de Messias mostra que o período em que as crianças vivenciaram a pandemia da covid 19, ocasionou perdas educacionais significativas que refletiram diretamente nos resultados de proficiência, desde ao índice de participação, até a proficiência média. Vale lembrar que o sistema aponta que não há a possibilidade de entregar um resultado generalizado se a participação não for de no mínimo 80% de presença, o que não sucedeu em nenhuma escola avaliada; todavia podemos verificar que os estudantes que foram avaliados, possuem perdas educacionais e sua aprendizagem encontra-se em um nível que não possibilita avançar para o próximo ano/série de escolarização.

Diante dos fatos apresentados, podemos afirmar que os resultados obtidos pelas crianças dos anos de pandemia das turmas do 2º ano do ensino fundamental, não possibilitou a concretização da alfabetização, pois boa parte dos estudantes avaliados, encontram-se no nível abaixo básico, logo necessitam de intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem que garantam o avanço desses estudantes, permitindo que prossigam para o próximo ano de escolaridade sem maiores dificuldades.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Avaliação e Monitoramento da Educação Básica. Disponível em: < <https://avaliacaoemontoramentoalagoas.caeddigital.net/#!/programa> > . Acesso em: 11 de mar. 2023.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

LIMA, Laudirege Fernandes. **Sistema de avaliação educacional de Alagoas–SAVEAL: desvelando uma política pública e sua relação com a gestão**. 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/237427> Acesso em: 11 de mar. 2023.

LUCE, M. B.; LIMA, L. F. Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL: para ou contra a democratização da/na educação básica?. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 18, n. 49, p. e10490, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10490. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10490>. Acesso em: 11 mar. 2023.

**BRANCA DE NEVE NO TEMPO DOS DINOSSAUROS: UMA ANÁLISE DE  
COMENTÁRIOS DE UMA DÍADE PORTUGUESA ACERCA DO OBJETO  
TEXTUAL RELACIONADO À CONCORDÂNCIA VERBAL  
NO MANUSCRITO ESCOLAR**

58

SANTANA, Mauri Célio Alves<sup>37</sup>

CALIL, Eduardo<sup>38</sup>

**RESUMO**

Este trabalho apresenta uma breve discussão teórico-metodológica acerca da atividade metalinguística de uma díade portuguesa do 4º ano primário com relação ao reconhecimento de objetos textuais relacionados à concordância verbal, linearizados no manuscrito escolar “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”. O objetivo é investigar as atividades metalinguísticas verbalizadas por alunos durante processos de escrita colaborativa. As atividades metalinguísticas serão analisadas a partir de reconhecimentos de objetos textuais e comentários a eles associados, caracterizados como rasuras orais. A pesquisa, de abordagem enunciativa, tem como *corpus* os registros fílmicos de processos de escritura em tempo real, bem como sua respectiva transcrição, respeitando a fala espontânea e co-enunciativa dos alunos em dupla. Os resultados indicam uma possível relação do ensino de gramática na escola com a reflexão metalinguística na produção escrita.

**Palavras-chave:** Atividade metalinguística. Concordância verbal. Linguística Enunciativa. Manuscrito Escolar.

**INTRODUÇÃO**

Durante o processo de escritura em ato, observado à luz da genética textual, é possível enxergar a relação recursiva do escrevente com seu próprio texto. Nesse sentido, o diálogo que se desenvolve em relação ao que se pretende linearizar no papel, no caso deste trabalho, revela operações metalinguísticas e metatextuais que nem sempre são possíveis de identificar no manuscrito final. Fabre (1990), ao descartar a rasura como uma simples indicação de erro, entende o ato de rasurar como uma operação metalinguística. Alinhada aos estudos da Genética Textual (Gresillon, 1994, Biasi, 2010), a pesquisadora defende que essas operações indiciam caminhos da gênese e do processo de construção textual.

Ao investigar o processo de construção textual colaborativa, em situações de sala de aula, Calil (2003<sup>39</sup>, p. 31) associa as ocorrências de rasuras aos objetos textuais (elementos

<sup>37</sup> Doutorando em Linguística pelo PPGLL/UFAL – E-mail: maurisantana2009@hotmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0627-2042> / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8051609371154376>

<sup>38</sup> Professor Titular da UFAL – E-mail: calil@edu.ufal.br / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697> / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6822339713125905>.

<sup>39</sup> CALIL, E. Processus de création et ratures: analyses d’un processus d’écriture dans un texte rédigé par deux écoliers.

gráficos, linguísticos textuais) reconhecidos pelos escreventes, produzindo pontos de tensão entre o que pode e o que não pode ser escrito. Ou seja, quando o escrevente reconhece um problema no objeto textual a ser linearizada, interrompendo o fluxo da escrita e verbalizando reformulações, hesitações, dúvidas, discordâncias, explicações, justificativas sobre o que deve ou não ser inscrito no manuscrito em construção. Conforme proposto em seus trabalhos mais recentes (Calil, 2014, 2016, 2017), as rasuras podem ser geradas a partir em sua manifestação gráfica (quando há marcas gráficas na folha de papel) ou oral (quando elas ocorrem apenas durante o diálogo entre os alunos), frequentemente associadas a comentários que podem explicitar as atividades metalinguísticas verbalizadas pelos escreventes.

Nosso estudo se propõe a analisar os reconhecimentos de objetos textuais sintáticos, envolvendo problema de concordância verbal, em processos de escritura de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola portuguesa.

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a atividade metalinguística de crianças pequenas com relação à concordância verbal na escritura em ato. De acordo com Myhill et al. (2012, p. 250), a atividade metalinguística pode ser vista como “a conscientização explícita de uma atenção à linguagem como artefato, e o monitoramento e manipulação conscientes da linguagem para criar significados desejados fundamentados em entendimentos socialmente compartilhados.”

## **A RASURA ORAL, COMENTÁRIO E ATIVIDADE METALINGUÍSTICA**

Segundo Camps et al. (2000) a atividade metalinguística tem um papel central na produção textual, sobretudo em razão da impossibilidade de se escrever sem que haja alguma forma de reflexão sobre o que está sendo escrito. Para os estudos dessa pesquisadora e sua equipe, a atividade metalinguística é entendida como uma atividade discursiva sobre a linguagem e se manifesta em três diferentes níveis: procedimental, verbalizado através de linguagem cotidiana e verbalizado através de linguagem técnica ou científica.

Calil, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, propõe que essas atividades estão presentes na forma de comentários simples ou desdobrados, qualificando aqueles como verbalizações mais diretas, sem justificativas ou explicações, enquanto os comentários desdobrados apresentariam formas de explicitação das atividades metalinguísticas associadas

aos objetos textuais reconhecidos, que potencialmente pode ou poderiam ser linearizados no manuscrito escolar em construção.

Um exemplo desse tipo de comentário desdobrado, expressando uma atividade metalinguística relacionada à ortografia, pode ser observado na verbalização de uma aluna do 2º ano, quando vê que sua parceira inscreveu ‘oquei’ para a palavra ‘OK’. Ao corrigir sua colega, a aluna diz que a letra ‘K’ em ‘OK’ é com o ‘K’ de ‘Kateryn’ ou se escreve com a letra ‘Ka’ do alfabeto. (Calil, Cordeiro, 2023)

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é natureza etnolinguística e analisa a escrita colaborativa entre dois estudantes portugueses, a partir da produção de uma história inventada sob os moldes do Sistema Ramos, que evidencia a interação face-a-face, respeitando a dimensão multimodal do texto dialogal (gestos, expressões, movimentos corporais) e a fala espontânea e co-enunciativa dos alunos em dupla (CALIL, 2020). Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado em andamento “Atividades metalinguísticas relacionadas à concordância verbal: estudo de caso de uma dupla de alunos do 4º ano do ensino primário”, cujo *corpus* faz parte do banco de dados “Práticas de Textualização na Escola”, do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), coletado no período de fevereiro de 2017, em uma escola portuguesa de Ensino Fundamental. O dado analisado aqui é um trecho do manuscrito escolar “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”, apresentado na forma de transcrição, com destaque para objetos textuais relacionados à concordância verbal reconhecidos pela díade.

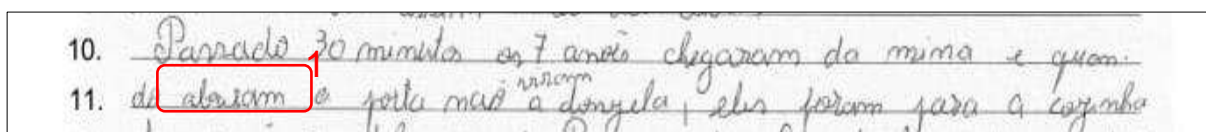
### Apresentação e discussão dos dados

Vejam a interação da díade com relação à elaboração frasal para estabelecer a concordância verbal adequada. Nesse ponto da escrita colaborativa, e em muitos outros turnos, AN participa ativamente da criação oral da história, ditando e escrevendo ao mesmo tempo a segunda tarefa, quando a dupla AN e AF estava escrevendo o manuscrito escolar “A Branca de Neve no tempo dos dinossauros”, no dia 06/02/2017.

### Episódio 1

TD: 00:20:17-00:21:56<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Na transcrição adotamos a seguinte codificação: Em bloco verde, é indicado o que está sendo escrito, quando está sendo linearizado. Em fonte vermelha, destacamos o objeto textual (OT) reconhecido pelo aluno. Em azul, indicamos os comentários.



253. AN\*: (Reformulando) Foram rapidamente levados... (AF concordando com a cabeça) ...rapidamente levados. (Voltando-se para a folha e lendo o que terminou de escrever, posicionando a caneta para continuar. Lendo) ... então desmaiou...
254. AF: (Puxa o braço de António para interromper o ato de escrever) Não, passado trin... Não. Passado um dia...
255. AN\*: Não, não. Passado trinta minutos... os sete anões tinham acabado de chegar da mina. Sim! Vamos! (Voltando-se para o papel. Lendo e escrevendo) Passado [Passado]... trinta [30]...
256. AF: (Ditando) Passado trinta minutos... os sete anões chegaram à casa...
257. AN\*: (Ditando e escrevendo na linha 10) Pera... minutos [minutos]... os [os]... sete [7]... anões [anões]... chegaram [chegaram]... da mina [da mina]. E quando [e quan-] abriam a porta (mudando para a linha 11)
258. AF: (Repetindo) ...chegaram da mina... (AN escrevendo [do abri])... e quando... abriu...
259. AN\*: (Parando de escrever, levantando a cabeça, olhando para Afonso e fazendo gestos com as mãos para explicar) Abriam! Não são sete? Não só... não é um!
260. AF: (Insistindo) Quando abriu...
261. AN\*: (Voltando a escrever) Abri... abrir... abriam! Eles são sete... não são um. [ram]
262. AF: (Sorrindo) Não, não... mas só há uma... (Fazendo o gesto de abrir a maçaneta de uma porta) porta.
263. AN\*: (Voltando a ditar e escrever) E quando abriam... a porta [a porta]... não viram [não]... (AF chamando o professor, que está passando ao lado) ...
264. AF: (Perguntando ao professor, enquanto AN continua escrevendo [a donzela]) Professor... os sete anões abriam a porta ou um abriu?
265. PROFESSOR: Como tu quiseres. A história é vossa... vocês que têm que pensar. Alguma sugestão... vai funcionar.
266. AF: Tá.

Um primeiro ponto a observar no manuscrito escolar é a ausência de rasura sobre o verbo “abriram”, na frase ‘e quando abriam a porta’, linearizada entre a linha 10 e 11. Se a rasura é um índice de atividade metalinguística, o leitor do manuscrito poderia pensar que esses dois alunos do 4º ano a escreveram sem hesitação ou dúvida. Entretanto, como evidencia o texto dialogal transcrito acima, a partir do filme-sincronizado, a conjugação do verbo “abrir”, antes mesmo de ter sido todo linearizado, foi reconhecido pelo aluno AF como um problema. Um problema sintático, envolvendo a concordância verbal. Ele reformula a frase, dizendo “e quando abriu...” (AF, turno 258). Essa ação verbal recursiva substitui a forma ‘abriram’ pela forma ‘abriu’, que poderia ter sido inscrita, caso AF fosse o escrevente, e depois rasurada graficamente. Essa fala espontânea de AF ativa imediatamente uma resposta de AN, antes mesmo de ter acabado de linearizar ‘abriram’. O aluno escrevente reitera a forma ‘abriram’,



justificando-a: ‘Abri... abrir... abriam! Eles são sete... não são um.’ (AN, turno 259). Justificativa retomada no turno 261.

Esse comentário desdobrado tem um caráter evidentemente metalinguístico, apesar de não ter sido verbalizado temos técnicos, como verbo ou concordância ou sujeito da frase (os sete anões) e verbo “abrir”. O aluno explica a regra de concordância, ao contrapor o ‘sujeito’ no plural com o ‘sujeito’ no singular. Ele não verbaliza a regra de concordância verbal, mas a exemplifica, usando como argumento o fato de serem ‘sete’ e não apenas ‘um’ anão. Ao justificar porque é que se deve escrever “abriam ao invés de ‘abriu’, o aluno revela conhecer essa regra básica da concordância verbal, relativa às relações de número entre o sujeito e o verbo (predicado).

Na tentativa de contra-argumentar, AF verbaliza em um outro comentário desdobrado. Porém, apoia-se no argumento de base usado por seu colega, verbalizando um contra-argumento, também de caráter metalinguístico, em que o verbo deve concordar com o objeto direto (‘abriu a porta’), e não com o sujeito (‘Não, não... mas só há uma... porta’, turno 262). Sem conseguir convencer o amigo, AF recorre à autoridade do professor, reformulando a problematização do OT reconhecido: ‘Professor... os sete anões abriam a porta ou um abriu?’ (turno 264).

A resposta do professor indica pouca atenção à pergunta do aluno. Certamente, não é o caso de se escrever “como tu quiseres”. Esse tipo de intervenção não favorece a reflexão do aluno sobre o objeto textual identificado, menos ainda responde ao que está sendo perguntado. O aluno AN, por sua vez, ao fazer a pergunta para o professor, apresenta outro argumento, indicando uma atividade metalinguística diferida em relação ao que estava sendo posto. Ao contrapor quem abriu a porta (os sete ou apenas um anão), o aluno parece propor um entendimento, digamos, mais literal da ação de se abrir uma porta. Os sete anões não poderiam abrir, todos ao mesmo tempo, a mesma porta, pegar (como indica o gesto do aluno), todos eles, a mesma maçaneta. Ao modificar seu argumento, o aluno elege uma ‘ação no mundo’ como justificativa para a concordância verbal, afastando-se de uma interpretação linguística para a construção da coesão textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação acerca da atividade metalinguística desses estudantes com relação à concordância verbal durante o movimento recursivo em torno da elaboração frasal e escritura

em ato, sob a perspectiva da linguística enunciativa, destaca, em primeiro plano, a contribuição da rasura oral comentada para a configuração da gênese textual e mapeamento de reformulações linguístico-textuais. Além disso, a análise dos comentários desdobrados no texto dialogal, considerando o contexto ecológico da sala de aula, podem indicar uma relação com o ensino de gramática do qual os escreventes têm acesso na escola (MYHILL, 2018). Ainda que os estudantes não verbalizem termos específicos das nomas de concordância, os argumentos utilizados por eles indicam um conhecimento de regras prescrito pela sintaxe para a flexão do verbo de acordo com o sujeito.

Contudo, ratificamos que a análise da consciência metalinguística sobre a concordância verbal em histórias inventadas não se limita às considerações feitas neste trabalho, ao tempo em que reconhecemos a necessidade de aprofundamento teórico e ampliação da análise para a confirmação das questões apontadas, assim como o surgimento de outras pesquisas que reforcem esse campo de investigação.

## REFERÊNCIAS

BIASI, P-M. de. **A genética dos textos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CALIL, E. **Escritura, memória e associação: processos de criação de poemas por alunos recém alfabetizados**. Revista da Anpool - eletrônica (online), n. 36, p. 371-402, Florianópolis, Jan/Jun, 2014.

\_\_\_\_\_, E. **O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade**. Alfa, São Paulo, 60 (3): 531-555, 2016.

\_\_\_\_\_, E. **Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escrita a dois**. In: SILVA, C. L. C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.) *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras UFRGS, 2017.

\_\_\_\_\_, E. **Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escrita a dois no tempo e no espaço real da sala de aula**. Alfa, São Paulo, v.64, e11705, 2020.

CALIL, Eduardo; CORDEIRO, Mayara. (2023) Rasura oral e problema ortográfico: ativação de atividades metalinguísticas durante a linearização de um acrônimo. Miguel Oliveira e Ana Clara Magalhães de Medeiros (orgs.). **30 anos do PPGLL**. Campinas: Pontes.

CAMPS, A.; MILIAN, M. **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000.

FABRE, C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture.** Grenoble: Ed. Ceditel/L'Atelier du Texte, 1990.

GRESILLON, Almuth. **Eléments de Critique Génétique: lire les manuscrits modernes.** Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1994. Tradução no Brasil: Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos genéticos. Trad. Cristina de Campos Velho Birks... [et. al.]. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

Myhill, D. A., et al. "**Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding.**" *Research Papers in Education* 27.2, 2012, p. 139-166.

\_\_\_\_\_. **Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions.** *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2018, pp. 1-21.

## COMPREENSÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE DO PNA

92

SILVA, Alice Pereira da<sup>41</sup>

SANTOS, Marta Maria Minervino<sup>42</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a Política Nacional de Alfabetização (2019) e suas considerações sobre a alfabetização no Brasil. Buscamos compreender a constituição da alfabetização no país a partir de recortes de Períodos Históricos do Brasil, que consideramos fundamentais para o entendimento de como a alfabetização é compreendida e como as antigas práticas ainda são trazidas ao contexto contemporâneo como "novidade". Entender e relacionar antigos e novos métodos é essencial para não caminhar ao fracasso nesse processo importante para os sujeitos: a alfabetização. Compreendemos a necessidade de analisar a PNA, fazendo análise das antigas práticas de alfabetização. Recorremos aos conceitos de Soares (2020), assim como as considerações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Concluimos que a imposição de um método para alfabetizar é ineficaz e, consideramos, a alfabetização como fundamento para uma vida social ativa e crítica.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Método. PNA.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de estudos realizados no Projeto de Pesquisa intitulado Análise da Política Nacional de Alfabetização: Caminhos e descaminho da alfabetização no Brasil, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Este trabalho tem como objetivo analisar a Política Nacional de Alfabetização (2019) e suas considerações sobre a alfabetização no Brasil. Buscamos compreender a composição da alfabetização no país a partir de recortes de Períodos Históricos do Brasil, que consideramos fundamentais para o entendimento de como a alfabetização é compreendida e como as antigas práticas ainda são trazidas ao contexto contemporâneo como "novidade". É fundamental a compreensão das questões relativas à alfabetização no Brasil, pois há muitas discussões e pesquisas em torno da sua contribuição para a aprendizagem da leitura e escrita, além disso, a forma que cada país compreende a alfabetização revela em suas políticas o objetivo que almeja.

41 Alice Pereira da Silva. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). [alice.pereira@arapiraca.ufal.br](mailto:alice.pereira@arapiraca.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0002-1164-0738>, <http://lattes.cnpq.br/2953093864343144>.

42 Marta Maria Minervino dos Santos. Doutora em Educação PPGE/CEDU/UFAL da linha de pesquisa Educação e Linguagem. [marta.santos@arapiraca.ufal.br](mailto:marta.santos@arapiraca.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0003-1537-741X>, <http://lattes.cnpq.br/1434293895465294>.

A alfabetização é um tema que sempre está em discussão e esse processo pode gerar progressos ou retrocessos na sociedade. E, além disso, a imposição de um método pode levar a alfabetização ao retrocesso. A execução desse trabalho é desenvolvida com base nas orientações que norteiam a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Desse modo, o desafio desta pesquisa será compreender a proeminência do método de alfabetização (fônico) em detrimento da perspectiva do letramento, resgatando a relação entre as antigas práticas e as consideradas atualmente “eficazes”. Em linhas gerais, através dessa investigação, defendemos que a imposição de um método é ineficaz. Desse modo, entender a proposta de alfabetização é fundamental para conseguir compreender os objetivos da política proposta, que não é neutra, mas revela um objetivo, que nem sempre leva em consideração o desenvolvimento real do aluno e as possíveis consequências no ensino e aprendizagem ao longo da vida. A alfabetização é essencial para a vida social, por isso, tratamos neste trabalho desse processo que pode gerar caminhos e descaminhos na vida do sujeito.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca, e teve como foco de investigação a Política Pública a respeito da Alfabetização no Brasil, socializada pelo documento: Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019). Para seu desenvolvimento a proposta foi analisar o documento observando os caminhos que a alfabetização deverá seguir a partir das orientações da PNA. Como instrumento foram utilizados procedimentos da análise documental para compreender a PNA, suas considerações sobre a alfabetização e consequências no país, assim, esta etapa da pesquisa se caracterizou como qualitativa. Para a coleta de dados foram analisados os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), para identificar os caminhos que esses documentos orientam para educação no Brasil, para assim compreender Política Nacional de Alfabetização. E, além disso, recorreremos também às orientações de Soares (2020), que propõe para o contexto educacional a alfabetização e letramento.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A alfabetização no Brasil é um tema complexo e repleto de desafios, centraliza-se nas disputas de métodos, majoritariamente em imposições. Os métodos de alfabetização,

considerados eficazes, são modificados ao longo dos Períodos Históricos. Contudo, é possível relacionar a tendência mecanicista da alfabetização no Período Colonial, até o seu resgate, contido nas entre linhas da Política Nacional de Alfabetização PNA (2019), imposta pelo Ministério da Educação (MEC), na Nova República. Reduzir a alfabetização em codificar e decodificar dificulta o entendimento do que é lido, o que aparenta ser um objetivo do Estado, que de forma sorrateira, tenta reduzir o entendimento de mundo que a leitura permite aos indivíduos. São inúmeras tentativas de retirar dos sujeitos a oportunidade de inserir-se, de fato, na sociedade letrada, de participar das oportunidades de engajamento social que a alfabetização e o letramento permitem.

Nos primórdios da educação no Brasil, ainda no Período Colonial, é possível perceber a ênfase na repetição e memorização, um ensino mecanizado, como um caminho para alfabetizar os indivíduos, o que nem sempre representa autonomia e reflexão no processo de alfabetização, principalmente nesse período, marcado por imposições portuguesas. A alfabetização, no Período Colonial, alternava entre os métodos sintético e analítico. E, além disso, o processo de alfabetização aparentava estar mais restrito a uma atividade mecânica e com menos competência técnica do que era lido e escrito. (COSTA; SANTOS, 2021, p. 67).

À medida que o tempo avança e modificam-se as relações sociais, a sociedade exige métodos de alfabetização que atendam às necessidades dos sujeitos e assim contribuam para um processo de ensino e aprendizagem contínuo. É necessário que as políticas de alfabetização atendam necessidades reais. No contexto da Nova República, os conceitos desenvolvidos por estudiosos brasileiros como Soares e Mortatti, entre outros autores, são ignorados quando a PNA é desenvolvida, a qual conceitua que a alfabetização é “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (2019, p. 18). Entre as habilidades de leitura e escrita propostas pelo documento, as enfatizadas são: decodificar e codificar.

A alfabetização é uma prática humana, a qual, quando reduzida a codificar e decodificar, perde o seu significado. É um processo que vai além, até os “simples” atos são considerados. A PNA traz uma sistematização contraditória aos avanços sobre alfabetização, como uma prática de leitura e escrita sem significado inicial, a leitura e o significado das palavras são realizados de modos separados, assim, “a compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso da leitura. É objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem, da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral.” (BRASIL, 2019, p.19)

Não tratamos da alfabetização em busca de defender um método específico, ou desmerecer a importância do método fônico, mas sabemos, através da literatura, especialmente brasileira, que apenas um método de alfabetização não é eficaz. Nesse caso, podemos comprovar a partir do PIBIC que o método fônico analisado a partir dos casos de variações linguísticas, por exemplo, se apresenta limitado para concluir o processo de alfabetização. Caso esse que compreendemos a partir de documentos oficiais e literaturas que a oralidade tem papel fundamental no processo de aprendizagem da escrita.

O conhecimento nem sempre é adquirido por todos com apenas um método, quando as particularidades dos indivíduos são colocadas em pauta, é possível compreender que os indivíduos possuem múltiplas formas de aprender, e a PNA vai de encontro a isso quando impõe a prática do método fônico, e enfatiza no artigo 3º, §V, o “ensino de seis componentes essenciais para alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fonêmica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos e f) produção de escrita”. (BRASIL, 2019, p. 51).

Os componentes trazidos na PNA expressam o método imposto, voltamos à disputa dos métodos, e as discontinuidades educacionais, não há muita distância entre os objetivos do Período Colonial e a Nova República. A mecanização do processo de leitura e escrita tenta apagar os avanços sobre alfabetização de estudiosos como Soares e Mortatti e tantos outros que contribuem para o processo de alfabetização no Brasil. Desmerecer as conquistas de mais de quarenta anos no campo da alfabetização é um descaminho, um enorme retrocesso.

O objetivo do Estado, de acordo com os fatos históricos, contribui com maior atraso no processo de aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização), a cada proposta de avanço educacional, o MEC lançou mais uma tentativa de “organização” no avanço desse aprendizado, mas diante desse percurso ficou evidente que seu interesse demonstra um retorno significativo a mecanização da alfabetização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais expressam em seus princípios e fundamentos que “O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira” (1997, p. 27). Assim, também podemos trazer esses princípios ao contexto atual brasileiro, contudo, a realidade vai de encontro ao princípio proposto. A PNA traz ao contexto brasileiro atual, a Alfabetização baseada em evidências científicas, desmerecendo a produção de conhecimento

brasileiro. Como se o fracasso da alfabetização no Brasil fosse apenas consequência de métodos. E assim, traz a prática da alfabetização baseada em evidências, testadas em países com realidades sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais majoritariamente diferentes do Brasil. Desconsiderando as evidências científicas locais, produzida por professores que sabem e vivenciam a realidade brasileira, e buscam ativamente a produção de conhecimento que leva em consideração o local real dos sujeitos e buscam sua formação crítica.

A Política Nacional de Alfabetização, não aprofunda em seu documento a questão da escrita. Uma prática que caracteriza a sociedade deveria ter mais ênfase nas políticas que em seus discursos pregam a valorização da alfabetização. Em alguns recortes, o documento traz a escrita como um resultado mecânico limitado. Não traz a riqueza que o processo de aquisição da escrita engloba as possibilidades de relações com os textos de modo ativo e menos programado, percebemos uma escrita com finalidade sem horizonte.

A escrita consciente insere o sujeito na prática letrada e, a partir dessa prática humana, as relações sociais são ampliadas e ressignificadas. Mas ela não deve ser feita de modo mecânico. Ela deve ser compreendida pelos indivíduos que fazem seu uso. O uso alienado da escrita prejudica o ensino e aprendizagem dos discentes, e isso gera consequência que podem perdurar ao longo de toda vida.

A Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 89), afirma a respeito do eixo Produção de Texto, que o letramento é ampliado a partir de estratégias de produção de diferentes gêneros textuais. Escrever e estar imerso em contextos de diferentes gêneros textuais auxiliam a escrita.

É importante ressaltar que alfabetizar um indivíduo sem que este saiba o significado do que é escrito e lido assemelha-se a uma prática mecânica sem significado, o que nos faz referência ao Período Colonial. É necessário salientar que no processo de alfabetização, “mesmo quando a criança ouve a leitura em voz alta de um texto, de uma história, ainda que ela veja que o que está sendo lido são sequências de letras, ela presta atenção no significado das palavras, não na cadeia sonora que corresponde a esse significado. (SOARES, 2020, p.77), assim, é perceptível a importância da leitura, escrita, significado e do alfalettrar (texto com eixo central da alfabetização e letramento). De acordo ainda com Soares (Op. cit. p.27), alfabetização e letramento são processos distintos, mas quando os sujeitos são inseridos em atividades que englobam os dois processos, a criança aprende a ler, escrever e produzir textos reais e simultaneamente é inserida nas práticas sociais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização no Brasil é enredo repleto de disputas. Compreender sua constituição ao logo de períodos históricos é fundamental para analisar as políticas de alfabetização que cada governo promove. É preciso uma visão crítica da história para não se perder nas propostas de alfabetização ditas como “novas” e, em relação a PNA, apenas o método fônico é eficaz e gera resultados. É preciso analisar as políticas públicas para a alfabetização, pois, não é algo consciente recebê-la como uma verdade absoluta, são necessários alguns questionamentos. Aceitar não é compreender.

A alfabetização é um caminho mais amplo do que a PNA revela. Promover a alfabetização com qualidade é dever do Estado. Contudo, as práticas dos períodos anteriores, como o colonial, não estão distantes das atuais. Nesse contexto, a alfabetização é importante apenas no discurso, na prática, o que acontece são descontinuidades de processos. Ocorrendo disputas metodológicas, onde as que se impõem revelam as faces dos métodos considerados tradicionais, resgatando práticas ultrapassadas. Cabendo apenas, aos docentes a prática alienada dos métodos. Contudo, é preciso ir além das imposições metodológicas, considerar as metodologias que diversificam a aprendizagem, que englobam as múltiplas formas de aprender, pois, a alfabetização quando unida ao letramento é caminho que pode levar o aluno ao processo de compreensão crítica do contexto social ao qual está inserido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO\\_PNA\\_FINAL.pdf/view](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO_PNA_FINAL.pdf/view). Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEALF, 1997.

COSTA, Júlio Resende; SANTOS, Sônia Maria dos. Entre a Cruz e a razão: a influência católica na alfabetização – o vetor de formação da sociedade do Brasil-colônia. *In*: ALMEIDA, Aparecido de. (org.). **História do Brasil**: uma compreensão antropológica, social, filosófica e política. 1 ed. São Paulo: Científica Digital, 2021. p. 54-69. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/articles/code/210303757>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

## COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS ENTRE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENAL: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA



LIMA, Simone Maria da Silva<sup>43</sup>

SILVEIRA, Maria Inez Matoso<sup>44</sup>

### RESUMO

O projeto de pesquisa em andamento aqui descrito visa desenvolver um Programa de Leitura e Produção Textual em turmas de anos finais (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental de escolas públicas de Murici, no interior de Alagoas, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, envolvendo professores/as de Língua Portuguesa das escolas-campo, visando analisar a compreensão leitora e melhorar a prática de leitura (e conseqüentemente da escrita, espera-se) dos/as estudantes, utilizando-se uma abordagem neuropsicolinguística e sociocognitiva do ato de ler e escrever. A pesquisa fundamenta-se em autores como Leffa (1996), Solé (1998), Kleiman (1989, 2002), Lima (2009), Lerner (2002), entre outros, que nortearão o estudo. Pretende-se aplicar conceitos como a *dupla conceitualização* para atualizar os professores e utilizar técnicas, bem como as estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas, a escrita colaborativa, através de atividades significativas e graduadas com gêneros textuais diversificados e testes de avaliação de compreensão leitora entre os alunos.

**Palavras-chave:** Leitura e escrita na escola. Abordagem sociocognitiva e neuropsicolinguística da leitura e da escrita. Estratégias e técnicas de leitura. Dupla conceitualização.

### INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são temas bastante discutidos, analisados e apontam para questionamentos preocupantes ao observarmos que as maiores reclamações de professores recaem sobre a ideia de que os/as aluno/as não sabem “ler e escrever” e fica subentendido que não interpretam, não compreendem, não produzem textos com autonomia. Entretanto, observamos que esses temas ainda carecem de compreensão, estudo e efetivação no ambiente escolar para que essas discussões sobre esse tipo de “fracasso escolar” sejam vistas como dificuldades que podem ser, se não sanadas, pelo menos minimizadas. Por isso, a intenção deste projeto é apresentar um Programa de Leitura e Escrita para ser discutido, planejado, analisado por professores/as que serão colaboradoras/as efetivos desta pesquisa-ação, objetivando melhorar a compreensão leitora dos alunos/as. Como o projeto será desenvolvido com

<sup>43</sup>Simone Maria da Silva Lima, doutoranda. UFAL – Universidade Federal de Alagoas, PPGLL- Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (FALE-UFAL), simone.ma.silva@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7946-8375>, <http://lattes.cnpq.br/6699131701110320>.

<sup>44</sup> Maria Inez Matoso Silveira, docente. UFAL - Universidade Federal de Alagoas, PPGLL – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) Faculdade de Letras – UFAL, mimatoso@uol.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-2776-150X>, <http://lattes.cnpq.br/1877904100434370>.

professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental e com alunos/as de escolas públicas da cidade de Murici<sup>45</sup>, essas ações propostas deverão ser referendadas e certificadas pela Secretaria Municipal de Educação.

A motivação para o projeto partiu das experiências como professora de Língua Portuguesa e também da vivência como participante do projeto “Murici de Olho no IDEB”<sup>46</sup> na referida Secretaria de Educação de Murici, atuando no momento, como técnica educacional e coordenadora pedagógica na referida Secretaria.

Como professores/as de sala de aula, acompanhamos diariamente as dificuldades que envolvem diversas circunstâncias internas, como falta de material escolar, condições estruturais desfavoráveis para o ensino-aprendizagem e também problemas externos, com a precária participação da família e suas deploráveis condições sociais. Ao focar no/a professor/a de Língua Portuguesa, nos deparamos com um desafio maior – o de trabalhar leitura e escrita, tarefa direcionada quase que exclusivamente ao/à docente dessa disciplina –, como se as demais também não usassem e não tivessem que trabalhar essas habilidades.

Como integrante da equipe da Secretaria de Educação, vemos esses mesmos conflitos, mas de uma forma mais geral e ampla, pois acompanhamos de perto as escolas e suas reclamações pedagógicas, resumindo-se praticamente aos resultados muito abaixo do desejável relacionados às práticas leitoras e produções escritas dos alunos/as. Essa discussão se intensifica quando há o famoso “ano de IDEB” (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), porque há uma preocupação em aumentar os índices da proficiência dos/as estudantes. Esse evento ativa a corrida para os bons resultados, iniciando uma espécie de treinamento que recebe mais atenção naquele ano, caracterizando-se num trabalho momentâneo, sem continuidade. Atualmente, o percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, com aprendizado adequado em Murici, resultado da última prova SAEB (2021), é de apenas 25%<sup>47</sup>. Assim sendo, de acordo com o site Qedu, esse resultado mostra que a grande maioria dos estudantes apresenta um nível muito preocupante de aprendizagem.

<sup>45</sup>Está localizada na Zona da Mata Alagoana, com uma população estimada de 28.428 habitantes. Está a uma distância de aproximadamente 44 km da capital Maceió. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Murici é 0,527, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDHM entre 0,500 e 0,599). [https://pt.wikipedia.org/wiki/Murici\\_\(Alagoas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Murici_(Alagoas)), <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/murici/panorama>, <http://atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/270550>, Acesso em 12 de mar. de 2023 às 14h23.

<sup>46</sup>Projeto da Secretaria Municipal de Educação de Murici, que envolve professores/as e técnicos da rede municipal, formando uma comissão para trabalhar com docentes dos 5º e 9º ano do ensino fundamental, estratégias para elevar o IDEB das escolas e do município. As informações foram disponibilizadas pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Murici.

<sup>47</sup><https://qedu.org.br/municipio/2705507-murici>

Diante do exposto, a intenção do nosso projeto é desenvolver atividades, através de um Programa de Leitura e Escrita junto com os/as professores/as para que abordagens de conteúdos e habilidades mais proveitosas lhes sejam inseridas no cotidiano escolar. Para isso, haverá ações colaborativas em conjunto para que haja uma tomada de consciência da necessidade do estudo teórico e prático planejado e constante no ambiente de trabalho, sempre com o olhar voltado para nossa realidade. Para elaboração e desenvolvimento dessas atividades, serão levados em consideração os resultados que vão sendo obtidos pelos/as alunos/as, por entender que o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, segundo Antunes (2003, p. 16) “somente acontece por meio de textos orais e escritos em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem”.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento do projeto, com a intenção de atingir os objetivos, optaremos por uma abordagem qualitativa para fazermos uma análise mais detalhada dos dados que certamente serão coletados, com a pretensão de esclarecê-los.

Consoante Lüdke e André (1986, p.11), que afirmam que a abordagem qualitativa se concentra no ambiente natural, e o pesquisador é o seu principal instrumento. Sobre esse tipo de abordagem Lüdke e André (op. cit, p.11) dizem que: “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. No caso do trabalho em questão, como já foi dito, o contato direto será com professores/as de Língua Portuguesa e alunos/as dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), de escolas públicas, da cidade de Murici, em caráter de pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2009, p.16)

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Além disso, entendemos que a pesquisa será adequada e de relevância, porque a intenção é que elaboremos e apliquemos as ações sugeridas, bem como outras decorrente do andamento da pesquisa, com intuito de refletir sobre as práticas de sala de aula com os/as professores/as, numa proposta de construção ativa e que os resultados das ações sejam analisados contextualizados, e, à medida da necessidade, discutidas alternativas de mudanças e avanços no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Para o desenvolvimento desse estudo, utilizaremos instrumentos de coleta como diário de bordo, entrevistas com docentes, observação, além da aplicação de testes de compreensão leitora para os/as alunos/as.

Para mais detalhamentos, na cidade de Murici, atualmente, existem três escolas municipais que atendem ao ensino fundamental, séries finais, nelas somam-se o total de nove professoras e um professor de Língua Portuguesa<sup>48</sup>, distribuídos nas turmas de 6º ao 9º ano.<sup>49</sup>

Para efetivar o projeto, a ideia inicial é apresentar a proposta de trabalho junto com o Programa de Leitura, primeiro para a secretária e a técnica responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação de Murici e depois para os/as professores/as de língua Portuguesa. Salientamos que em uma conversa informal, há interesse por parte dos representantes da Secretaria Municipal de Educação de Murici em desenvolver o referido projeto.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A atual conjuntura da educação no Brasil não atende às necessidades dos/as alunos/as, nem dos/as professores/as, mas não podemos corroborar essa realidade a qual aponta Kleiman (2008, p. 152) ao ressaltar que “as práticas mais comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão”. É por refletir sobre essas “práticas inibidoras” (KLEIMAM, 2008) de sala de aula e também na problemática das atividades de leitura e produção de textos que traremos a compreensão de Solé (1998, p.46) de que “quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos.”

Pensando nesse envolvimento dos sujeitos com a leitura, concordamos com Lima e Souto Maior (2017, p.108) ao refletir que “ler e escrever não são processos mecânicos através dos quais o/a professor/a espera a compreensão apenas pelo fato de ter dito ao/à estudante para ler ou escrever um texto”. Além disso, há de se considerarem os processos mentais, neuronais, cognitivos e afetivos que envolvem os atos de ler e de escrever.

<sup>48</sup> Esta quantidade não contempla os professores da modalidade EJA.

<sup>49</sup> Dados cedidos pela funcionária da Secretaria Municipal de Murici, responsável pelas ações do ensino fundamental, séries finais em março de 2023.

Desta forma, este projeto apresenta uma proposta que abordará estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (que estão na base dos chamados descritores de leitura do Saeb) com o intento de trabalhar atividades que façam sentido para os/as alunos/as e levem os/as professores/as de Língua Portuguesa a refletirem sobre nosso idioma e seus usos sociais “como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 11). De acordo com Silveira e Oliveira (2015, p.70), é através do processo de interação leitor-autor gerado pela leitura “que ocorrerá a ativação de todo um processo cognitivo, desde a percepção do texto e sua decodificação, até chegar à ao pleno uso dos processos inferenciais que permitem uma melhor compreensão do texto”.

Para o trabalho efetivo com o professor acionaremos o conceito defendido por Lerner (2002) da *dupla conceitualização*, que permite aos docentes conhecer e discutir as teorias e conceitos embasadores que renovarão seus conhecimentos e suas práticas e colocá-las em ação na sala de aula, e em seguida discutir com seus pares os resultados.

Assim, compreendemos que o processo que envolve a aprendizagem, a apropriação da lectoescritura, vai além do exposto, requer do leitor uma relação mais profunda que se encontra nas entrelinhas do texto e para que o/a estudante vivencie essas experiências, o/a professor/a deve expor estratégias que oportunizem uma aprendizagem significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e a escrita, na contemporaneidade, são vistas como um grande desafio no ensino-aprendizagem, principalmente nas escolas públicas, que dependem de um sistema político que não atende as necessidades reais dos alunos/as e professores/as. Porém, sempre há possibilidade de fazer um trabalho significativo, quando os profissionais da educação, em especial professores de Língua Portuguesa, atores desse projeto, lançam um olhar diferenciado para educação, sobretudo quando entendemos que um sujeito que se apropria da lectoescritura, ele terá uma interação melhor com a sociedade, e, assim, provavelmente, uma melhor desenvoltura na vida profissional, social e até pessoal.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português. Encontro & interação**. Parábola Editorial. São Paulo, 2003.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Editora Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Editora Sagra, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e leitura**. São Paulo: Editora Inter-alia, 2009.

LIMA, Simone Maria Silva e SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o Ethos do/a estudante autor/a em atividades de letramentos. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v.6, n.10, jan/jun, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17ª ed. São Paulo, Cortez, 2009

SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOUZA, ANA Clara e HEINIG, Otilia Lizete de O. Martins. Abordagens psicolinguísticas na pesquisa em leitura e escrita: instrumentos e procedimentos. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 22-31, jan.-mar. 2015.

## CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A NECESSIDADE DE SUA INCLUSÃO NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SOUZA, Janayna

OLIVEIRA, Julia Gabriele da Silva

LIMA, Rayssa Bárbara Santos de

### RESUMO

O presente trabalho voltou-se para compreender de que forma o curso de licenciatura em Pedagogia prepara os futuros professores para essa atividade, sendo este o problema de pesquisa do presente trabalho. Desse modo, tomamos como objetivo analisar o contexto da graduação da Universidade Federal de Alagoas acerca da contação de histórias, mais especificamente averiguar o Projeto Pedagógico do Curso da graduação em pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, dos polos A.C. Simões, Arapiraca e Delmiro Gouveia.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Literatura infantil. Currículo.

### INTRODUÇÃO

A literatura infantil apresenta-se como um gênero que possibilita às crianças o acesso à leitura tendo em vista que é pensada e organizada para sua faixa etária, pois se adequa em sua estrutura, linguagem e nível de complexidade. Deste modo, ela se mostra de grande importância para o contexto educacional pois a mesma tem a possibilidade de estimular o ingresso ao mundo literário fazendo com que o indivíduo possua interesse pela leitura. Assim, para que haja esse estímulo, a literatura infantil pode utilizar alguns recursos tais como a contação de histórias.

Contação de histórias é o termo utilizado para se referir ao ato de contar ou narrar um fato ou uma história. Alguns estudiosos afirmam que a contação de histórias é uma prática antiga, pois através dessa ferramenta era realizada a transmissão de conhecimentos de geração para geração. Outros, relatam que o ato de contar histórias servia como uma forma de trocar experiências, ou até mesmo apenas como uma forma de “passar o tempo”. Entretanto, com o permear do tempo, essa prática foi se aprimorando e se expandindo para a área da educação, pois foi percebido a sua contribuição para o desenvolvimento de habilidade literárias, não mais sendo apenas um canal de transmissão de conhecimento.

Adentrando na formação acadêmica, nota-se que a grade curricular não tem priorizado a contação de histórias como elemento importante na formação docente, visto que, diante dos estudos realizados, observou-se que a mesma não está inclusa nos componentes curriculares no



contexto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. No entanto, a mesma é uma ferramenta essencial no processo pedagógico, pelo fato de que a criança como ouvinte e participante ativa dessa prática, adentra no mundo da literatura, além de desenvolver suas habilidades orais, o que vem a ser de grande ajuda em seu processo de interesse e desenvolvimento da leitura.

Dessa forma, a pesquisa voltou-se para compreender de que forma o curso de licenciatura em Pedagogia prepara os futuros professores para essa atividade, sendo este o problema de pesquisa do presente trabalho. Desse modo, tomamos como objetivo analisar o contexto da graduação da Universidade Federal de Alagoas acerca da contação de histórias, mais especificamente averiguar o Projeto Pedagógico do Curso da graduação em pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, dos pólos A.C. Simões, Arapiraca e Delmiro Gouveia.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho analisou os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, para isso adotou-se uma abordagem qualitativa, que, segundo Alyrio (2009), refere-se ao estudo de um objeto, no qual é feita a busca pela interpretação de seu significado em termos. Referente ao procedimento metodológico, foi adotada a pesquisa bibliográfica. A coleta de dados foi realizada através de análise documental.

Convém destacar que para a fundamentação teórica fora realizada a pesquisa bibliográfica de artigos publicados, Trabalhos de Conclusão de Curso e teses de mestrado nos últimos dez anos, nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, além de buscas em sites avulsos na internet.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O que é literatura infantil?**

Atualmente, ainda existem poucas discussões acerca da literatura infantil, pois, anteriormente existia a concepção de que a criança era um adulto em miniatura, portanto, seguindo esta lógica, havia a compreensão de que a mesma poderia ser exposta a textos literários que eram voltados a adultos uma vez que ela participava dos seus aspectos sociais da época, entretanto, com a valorização da infância, notou-se a importância da construção de uma literatura que se voltasse à criança e jovens, diante disso os educadores tiveram parte importante nesse processo.

Diante disso, compreende-se a literatura infantil como uma literatura que possui características especiais direcionadas ao seu público alvo, pois, como afirma Cadematori (2010) acerca desse gênero,

“A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança.” (Cadematori, 2010)

Portanto, concluímos que, ao produzir textos que levam em consideração as particularidades de seu público alvo, a literatura infantil promove a proximidade da criança com o mundo da leitura, pois os textos desse gênero possuem características convidativas e atrativas tornando o momento de leitura algo deleitoso, não apenas como uma obrigação, como usualmente a literatura era vista no contexto escolar.

## 2.2 Literatura Infantil na escola

A literatura infantil, segundo Cadematori (2010), é um gênero situado em dois sistemas, no sistema literário e no sistema educacional. No primeiro, ele ocupa pouco espaço, visto que seu direcionamento é para leitores infantis. No segundo ele ocupa um lugar mais ressaltado, graças ao seu papel na formação de novos leitores, que, na época, cabia à escola assumir e realizar.

No processo de alfabetização, esse gênero literário surge como um meio articulador para dar continuidade às experiências linguísticas já vivenciadas pelos leitores. Desse modo, obras que relacionam a literatura infantil aos processos de desenvolvimento do pequeno leitor nos anos iniciais contribuem nessa continuidade de experiências trazendo consigo a importância entre falante e língua por meio de aspectos lúdicos e afetivos que enriquecem os processos educativos realizados no âmbito escolar, como por exemplo, é significativo trazer para a escola cantigas de ninar, cantigas de roda, parlendas que já fazem parte do cotidiano das crianças.

Nesse sentido, referente à relação entre a literatura e o desenvolvimento da escrita, concorda-se com Rego (1990) quando afirma que

“A literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma muito eficaz, ao mundo da escrita.

Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica.” (Rego, 1990, p. 52)

Desse modo, é possível perceber a relação entre a literatura infantil e o desenvolvimento da escrita da criança, tendo em vista que através da leitura desse gênero a criança pode conhecer as características gramaticais do código linguístico, proporcionando, assim, o ingresso no mundo letrado.

### 2.3 O que é contação de histórias?

Contação de histórias é o termo utilizado para se referir ao ato de contar ou narrar um fato ou uma história. Alguns estudiosos afirmam que a contação de histórias é uma prática antiga, pois através dessa ferramenta era realizada a transmissão de conhecimentos de geração para geração. Outros, relatam que o ato de contar histórias servia como uma forma de trocar experiências, ou até mesmo apenas como uma forma de “passar o tempo”.

A contação de história tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, tendo em vista que, através dela, a mesma pode fazer diversas descobertas, levando em conta que ouvir histórias aguça a criatividade o que a faz navegar pela imaginação, além de que essa atividade pode criar o interesse pela leitura. Ainda, pode-se dizer que por meio das histórias a criança aprende e se desenvolve com entusiasmo, o que torna esse processo mais fácil e mais atraente. Pois, como afirma Abramovich (1997 p. 16) “é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo...”. Sendo assim, pode-se afirmar que a contação de histórias é de grande importância na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, devido suas contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Ainda mais, nota-se a importância dessa prática pedagógica quando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998 p. 143) declara que

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (RCNEI, 1998 p. 143)

À vista disso, compreende-se que a contação de histórias possibilita a criança explorar o seu imaginário para conhecer a cultura de outros lugares, como as pessoas de outros países vivem, o que os diferencia dos sujeitos com os quais as crianças convivem, além de possibilitarem o conhecimento de contextos sociais e geográficos que se divergem de sua realidade, pois a literatura promove experiências, cujas o autor desejou transmiti-las através de sua escrita. No entanto, Silva et al. apontam que

Contar história é uma atividade que deve fazer parte não somente do currículo da educação infantil, mas também do ensino fundamental; não como uma atividade esporádica, para preencher ou passar o tempo, mas como uma atividade permanente, que deve ser contada todos os dias, para todas as crianças da sala. Deve ser, entre outras, mais uma atividade lúdica para a criança e deve ser desenvolvida de forma coletiva. (SILVA et al., 2015, p. 58)

Com isso, interpreta-se que a contação de histórias não deve se restringir apenas a educação infantil, mas precisa ser incluída nos anos iniciais do ensino fundamental, pois se trata de uma atividade lúdica que estimula diversas áreas e auxilia no desenvolvimento de muitas habilidades, o que é de suma importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou entender de que maneira o curso de licenciatura em Pedagogia prepara os futuros docentes para a prática de contação de histórias, para isso foram analisados os Projetos Pedagógicos do Curso da graduação em pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, dos campus A.C. Simões, Arapiraca e Delmiro Gouveia, incluindo a Educação a Distância.

Com isso, observou-se que apesar de a contação de histórias proporcionar às crianças diversos benefícios, essa prática é pouco explorada no contexto acadêmico. Pressupõe-se que isso ocorra pela falta de inclusão de componentes curriculares que abordem esse tema dentro dos planos de curso da graduação em Pedagogia. Ao compreender que esta área requer atenção, será possível que olhares se voltem para a importância do desenvolvimento de uma capacitação adequada aos docentes, em virtude de que há a necessidade de estarem preparados para realizarem essa prática de maneira coerente.

Diante da análise de dados, tendo os pólos em sua maioria a Literatura Infantil como um componente curricular eletivo, entende-se que essa circunstância pode acarretar uma lacuna na formação dos discentes, visto que, se não houver docente para ministrar o mesmo, os alunos não conseguirão ter contato com essa área pedagógica.

Ainda, foi possível observar que, com a falta de prioridade acerca da literatura infantil ou a contação de histórias inclusa no currículo da graduação pedagógica, os docentes precisam se aliar a formação continuada para adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para trabalhar essas práticas pedagógicas. Portanto, percebe-se a necessidade de aprimorar o currículo da graduação de modo a incorporar esse nicho tão relevante para o desenvolvimento educacional.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ALYRIO, Rovigati Danilo. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. Volume único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. Editora Brasiliense, 2010, Tatuapé, São Paulo.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola** / Lúcia Lins Browne Rego. 2. ed. - São Paulo: FTD, 1990. - (Por onde começar?)

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS OCORRÊNCIAS DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NA COLEÇÃO ÁPIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

110

ALVES, Maria Larissa do Nascimento<sup>50</sup>

CALIL, Eduardo<sup>51</sup>

### RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar o percurso da pesquisa que vem sendo desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), ciclo 2022-2023, com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Objetivamos constatar quais são os sinais de pontuação ensinados nos livros didáticos da Coleção Ápis, Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, identificando como são elaboradas as propostas de atividades relacionadas a este conteúdo, que orientações são oferecidas ao professor e como este está articulado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Palavras-chave:** Pontuação; Livro Didático de Português; Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma importante etapa do ensino escolar, composta por uma ampla rede de complexidade, na qual se situa o ensino e a aprendizagem dos diversos aspectos e conteúdo da Língua Portuguesa brasileira, dentre os quais se encontra a Pontuação, conteúdo gramatical no qual se debruça o presente estudo.

A pontuação exerce na produção textual e na leitura papel imprescindível, mesmo tendo surgido tardiamente na história da escrita (FERREIRO, 1996). Configura-se enquanto um sistema primordial nos processos de escritura, sendo um dos recursos gráficos que concebe ao texto a coesão e a coerência (SILVA & BRANDÃO, 1999), reforçando na escrita a organização dos elementos textuais (BECHARA, 2019), mas também as conexões e segmentações necessárias para a construção e reconstrução de sentido do escrito (SILVA, 2010).

O processo de aprendizagem e apropriação dos sinais de pontuação, assim como vários conteúdos de ensino de língua portuguesa, dá-se de forma lenta, gradual e progressiva. O Livro Didático de Português (LDP) é uma das ferramentas do professor para o apoio didático ao ensino sistemático desse conteúdo. Por essa razão, levando em consideração que o domínio dos usos e funções dos sinais de pontuação são imprescindíveis para a aprendizagem da produção

<sup>50</sup> Maria Larissa do Nascimento Alves. UFAL. E-mail: mariaalarissa21@gmail.com , Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0433-9998> , Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5098337691076572>.

<sup>51</sup> Eduardo Calil. UFAL. E-mail: caliledu@gmail.com , orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697> , Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6822339713125905>.

textual, analisamos como esse conteúdo está presente nos livros didáticos de Português da Coleção Ápis, Anos Iniciais; Coleção que vem sendo utilizada pela rede municipal de Maceió (1º ao 5º ano) desde 2019, segundo Mayara Cordeiro da Silva<sup>52</sup> e Laudicéa<sup>53</sup> Maria de Souza.

Nosso objetivo é constatar quais são os sinais de pontuação ensinados nos livros didáticos da referida Coleção, identificando como são elaboradas as propostas de atividades relacionadas a este conteúdo, que orientações são oferecidas ao professor e como este está articulado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## METODOLOGIA

A metodologia caracteriza-se como análise bibliográfica, elegendo os 5 volumes (1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental I) que compõem a Coleção ÁPIS de Língua Portuguesa, publicados no ano de 2017. Como material complementar, também será considerada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No ano de 2018 a Coleção Ápis foi selecionada pelos professores da rede municipal de Maceió/AL, de modo unificado, para o período de 2019-2022. De acordo com a técnica pedagógica da Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental - CGEF, Laudicéa Maria de Souza, a Coleção Ápis de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais é a única usada atualmente na rede municipal da capital alagoana.

Os livros didáticos da referida Coleção possuem estruturas semelhantes, organizando-se de modo sistemático do 1º ao 5º ano, as seções temáticas de ensino seguem, essencialmente, um mesmo padrão de organização para todos os exemplares, aumentando, obviamente, o grau de complexidade de acordo com o nível de escolaridade de cada ano letivo, relativo ao ensino da pontuação.

No Manual do Professor as atividades propostas são acompanhadas por uma orientação que é destinada ao professor, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do conteúdo que será ministrado em aula. É importante ressaltar que em algumas atividades o conteúdo da pontuação aparece nas orientações para o docente e não nas propostas de atividades direta do livro do aluno. Essas orientações são: conceitos, sugestões e explicações de como o conteúdo pode ser trabalho. Já o Projeto de Leitura, desenvolvido em todos os exemplares da Coleção,

<sup>52</sup> Formadora do Centro de Formação Continuada do município de Maceió.

<sup>53</sup> Técnica pedagógica da Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental - CGEF

localiza-se no fim de cada volume, após a última unidade de ensino, sendo composto por Oficinas, objetivando colaborar com a formação do leitor literário (BRASIL, 2019).

Com relação ao desenvolvimento de nossa análise, em um primeiro momento, foi realizado o levantamento dos termos linguísticos, conceitos e conteúdos gramaticais, relacionados à pontuação, presentes em cada livro didático da referida Coleção. Em seguida, efetuou-se o levantamento das propostas de produção textual, identificando como os sinais de pontuação foram mencionados e retomados nessas propostas. As análises serão realizadas a partir da sequência de ocorrências dos sinais de pontuação nas atividades, de acordo com a sequência das páginas.

Posteriormente, verificamos as relações das atividades e produções textuais com o que advoga a BNCC sobre o ensino de pontuação, a partir do levantamento das habilidades estabelecidas para o ensino desse conteúdo. Consideramos nas análises tanto as orientações dadas ao professor quanto às próprias atividades contidas no livro do aluno, objetivando identificar como essas propostas tratam a pontuação e como contribuem para a apropriação desse sistema linguístico, além de constatar as diferenças que são pontuadas no tratamento da pontuação nessas duas dimensões.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DISCUSSÕES

A pontuação constitui, atualmente, parte fundamental na comunicação. Conforme afirma Bechara (2019), esta pode ser compreendida em duas dimensões: numa acepção mais larga (que engloba tanto os sinais de pontuação quanto às marcas de valorização do texto) e noutra mais restrita (constituída pelos sinais gráficos propriamente ditos), subdividindo-se ainda em três domínios, onde se situam suas respectivas funções: “[...] a pontuação de palavras, pontuação sintática e comunicativa e pontuação do texto.” (BECHARA, 2019, p. 638). Partindo da concepção da pontuação restrita, o gramático assinala que a pontuação é constituída por uma variedade de sinais gráficos que se dividem em: “essencialmente separadores” [ , ; . ! ... ] e em sinais de “comunicação ou mensagem” [ : ‘ ’ “ ” — ( ) [ ] { } ].

De acordo com Silva & Brandão (1999), alguns estudos apontam uma demanda básica para o ensino da pontuação nos Anos Iniciais: “[...] a necessidade de que se busquem estratégias para transformar a pontuação “observável” para a criança.” (SILVA; BRANDÃO, p. 123, 1999). Entendemos o observável enquanto algo que a criança perceba, construa um conhecimento e sinta a necessidade de fazer uso. Nesse sentido, é importante que o livro



didático ofereça ao aluno esse percurso de que o aprendiz saia do observado e chegue a tornar a pontuação em observável (FEEREIRO, 1999), ou seja, consiga não apenas constatar a presença dos sinais gráficos nos textos como também sejam capazes de usá-los em suas produções textuais.

Parafraseando Silva e Brandão (1999), mesmo que as crianças sejam constantemente expostas à leitura de textos onde a pontuação é trabalhada, ainda assim, os aprendizes nem sempre conseguem constatar as funções e usos desta no interior do texto, pois o contato com o texto não garante a apropriação dos sinais de pontuação pelas crianças. Dessa forma, destacamos a relevância das intervenções do professor nesse processo de aquisição e das propostas de atividades significativas elaboradas de modo a fazer com que o aprendiz reflita sobre o uso e as funções dos sinais de pontuação em contextos e situações variados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades relacionadas ao conteúdo da pontuação, no livro didático do primeiro ano da Coleção Ápis, têm por finalidade apresentar os sinais de pontuação expressivos — que podem indicar a entonação e a expressividade do texto — para os aprendizes, sendo eles: o ponto de exclamação [!], o ponto de interrogação [?], as reticências [...] e ponto final [.]; como também os sinais do Discurso Direto: travessão [—], dois pontos [:]. Essa apresentação consiste no primeiro passo para a aquisição desse conteúdo, tendo em vista que a partir dela os educandos poderão reconhecer e identificar os sinais gráficos tanto na escrita como na leitura, enquanto um recurso expressivo. Nesse processo de identificação e reconhecimento as crianças também podem desenvolver o conhecimento da nomenclatura de cada sinal de pontuação estudado no exemplar.

O exemplar do segundo ano desenvolve o trabalho com outros sinais gráficos além daqueles que já foram trabalhados no LDP do primeiro ano, são eles: as aspas [“”], a vírgula [,], os dois pontos [:] aqui com mais complexidade, ponto e vírgula [;]. No volume do segundo ano, o grau de complexidade no tratamento da pontuação aumenta de forma significativa, o aluno não vai apenas reconhecer e identificar os sinais de pontuação, mas passar a desenvolver a habilidade de usá-los adequadamente em diferentes situações de uso. Nesse ano escolar, o ensino da pontuação permanece associando-se a entonação e a expressividade, sendo importante que o professor saiba modular a voz corretamente na presença da pontuação, já que este é o leitor referência de seus aprendizes.

O LDP do terceiro ano focaliza um pouco mais na identificação da função da pontuação na leitura, aumentando a complexidade da conceituação desta nas atividades propostas. Além dos sinais de pontuação trabalhados nos anos anteriores, nesse ano escolar surge o apóstrofo. Espera-se que o aluno já reconheça e identifique na leitura os sinais de pontuação e saibam usá-los de modo convencional na produção textual.

No que se refere ao livro didático do quarto ano, podemos perceber que há uma continuidade no ensino dos sinais gráficos trabalhados anteriormente, nos outros anos escolares. O que se diferencia, por exemplo, é o trabalho com a vírgula na separação de vocativo e aposto bem como o surgimento do hífen. Nesse ano escolar, as atividades propostas trabalham com conceitos mais aprofundados com relação ao conteúdo analisado.

O exemplar do quinto ano trabalha a percepção dos educandos com relação à expressividade usada enquanto recurso da pontuação, além dos efeitos de sentido causados pelos sinais gráficos. Espera-se que o aluno do quinto ano já consiga usar os sinais de pontuação adequadamente, de acordo com suas respectivas funções.

Por fim, vale ressaltar que as atividades propostas pelos livros didáticos da Coleção Ápis, além de associarem-se a entonação e expressividade, estão pautadas na reflexividade, a qual possibilita que os educandos reflitam sobre o uso e função dos sinais de pontuação nos mais variados contextos de escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a BNCC, o aluno deve sair do Ensino Fundamental I sendo capaz de usar adequadamente na escrita o ponto final, ponto de interrogação e o ponto de exclamação, além dos sinais gráficos usados em diálogos (discurso direto): travessão, dois-pontos e as aspas, como também distinguir e reconhecer o efeito de sentido causado na leitura de textos decorrente do uso das reticências e dos parênteses. Nesse sentido, constatamos que a Coleção Ápis de Língua Portuguesa desenvolve um trabalho significativo com os sinais de pontuação orientados pela Base.

É interessante perceber que o trabalho com a pontuação, nos primeiros anos escolares da Educação Básica nos exemplares analisados, focaliza em sua função na leitura, associando-a a entonação e a expressividade na presença dos sinais gráficos, ou seja, estes sinais podem indicar como o texto pode ser lido. Quando vai aumentando o grau de escolaridade, notamos

que o grau de complexidade do conteúdo da pontuação também vai aumentando de forma gradual e progressiva.

Em suma, de acordo com as atividades analisadas até o presente momento, podemos perceber que a Coleção Ápis de Língua Portuguesa, vai além daquilo que a BNCC advoga para o ensino da pontuação nos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental I, ainda que se adeque ao nível de escolaridade dos Anos Iniciais em cada exemplar. Este estudo se faz necessário por possibilitar o acesso a análises de livros didáticos, recurso utilizado nas práticas educativas, além de reflexões acerca do sistema linguístico da pontuação e o processo de aquisição deste conteúdo nos Anos Iniciais da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BECHARA, Ivanildo. Pontuação. **In: Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 638-649, 2019.

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

SILVA, Alexsandro da. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. **In: Cadernos de Educação**. n.35, Pelotas, p. 139-168, 2010.

SILVA, Cinara Santana da; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. **In: O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 121-140, 1999.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Componente curricular de Língua Portuguesa: 1º Ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. 3º ed. São Paulo: Editora Ática, p. 378, 2017.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Componente curricular de Língua Portuguesa: 2º Ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. 3º ed. São Paulo: Editora Ática, p. 344, 2017.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Componente curricular de Língua Portuguesa: 3º Ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. 3º ed. São Paulo: Editora Ática, p. 338, 2017.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Componente curricular de Língua Portuguesa: 4º Ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. 3º ed. São Paulo: Editora Ática, p. 335, 2017.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Componente curricular de Língua Portuguesa: 5º Ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. 3º ed. São Paulo: Editora Ática, p. 354, 2017.

## DISCUSSÃO TEÓRICA ACERCA DO ENSINO DE LIBRAS

116

BATISTA, Jerlan Pereira<sup>54</sup>

SILVA, José Affonso Tavares<sup>55</sup>

LIMA, Raquel Pereira de<sup>56</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral discutir acerca do ensino de Libras como primeira e segunda língua. O fazer do professor se constrói por meio de conhecimentos, vivências e experiências em diversos âmbitos. Um deles é o ambiente acadêmico, que consolida debates e discussões que contribuem para o papel do futuro professor. Nesse âmbito, conhecer as características do ensino de Libras considera necessário para um trabalho com mais significação. A partir desse contexto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, que busca em meio a pesquisas e estudos já realizados, embasamento para compreender as nuances dessa língua e seu ensino. Os resultados indicam que há diferenças significativas no ensino de Libras enquanto primeira e segunda língua, principalmente por estar sendo trabalhado com públicos diferentes, isto é, sujeitos surdos e ouvintes com culturas distintas e que necessitam de estratégias de ensino diferentes. Assim, o conhecimento de quem é o meu aluno, conhecer as suas singularidades se torna importante.

**Palavras-chave:** Língua Brasileira de Sinais. Primeira língua. Segunda língua.

### INTRODUÇÃO

Os estudos em torno da Língua Brasileira de Sinais (Libras) são crescentes. Atualmente, há envolvimento acadêmico com a formação inicial de professores, práticas e estratégias didáticas e no seu ensino em si. Diferente de outras línguas, a Libras apresenta características e marcas visuais que são próprias de sua estrutura.

Essas características põem em jogo o fazer do professor que pode atuar em diferentes níveis de ensino. A prática docente aliada ao seu ensino, reflete em questões importantes para o conhecimento dos professores em formação, entra elas, destacamos: quais as peculiaridades do ensino de Libras como primeira língua e segunda língua?

Ao propor uma discussão em torno dessa língua, se faz necessário entender que há uma cultura ou culturas intrínsecas. O sujeito surdo, usuário da Libras, compreende e interage

<sup>54</sup> Jerlan Pereira Batista. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: jerlanpbatista@gmail.com, orcid: 0000-0002-6294-7510, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4253586066749582>.

<sup>55</sup> José Affonso Tavares Silva. Escola Estadual Prof. João Valeriano de Oliveira. E-mail: affonso\_tavares92@hotmail.com, orcid: 0000-0002-5517-1734, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0400134115799231>

<sup>56</sup> Raquel Pereira de Lima. Universidade Federal de Sergipe. E-mail: raquellima10@gmail.com, orcid: 0000-0001-7438-8165, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8588439169496123>.

com seu meio por meio de experiências visuais (BRASIL, 2002) e carrega consigo marcas de uma história excludente, que deixou de valorizar e respeitar a sua língua natural, a Língua de Sinais (LS), para promover o aprendizado de uma língua oral, imposta por uma sociedade majoritária ouvinte.

Por muito tempo, os sujeitos surdos foram proibidos de utilizar a LS e obrigados a estudar e aprender uma língua oral. Esse fato histórico fez com que a comunidade surda, por meio de movimentos sociais, lutasse por uma educação que respeite o sujeito surdo como ele é, bem como a sua língua. Assim, a educação bilíngue possibilita a construção de uma nova narrativa na história desses sujeitos.

Em meio a esse contexto e enveredando ao contexto do ensino, delineamos como objetivo geral desta pesquisa: discutir acerca do ensino de Libras como primeira (L1) e segunda língua (L2). Para tanto, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois os sentidos vivenciados nesse campo apresentam mais significação do que às questões estatísticas e/ou numéricas. Além disso, acreditamos que os estudos já realizados têm sua importância para este conhecimento, o que nos fez optar pela pesquisa do tipo bibliográfica.

Diante do exposto, esperamos que a discussão em destaque possa contribuir para o conhecimento das singularidades do ensino de Libras, principalmente, aqueles que estão em processo de formação e que em um futuro breve possa vivenciar tais questões em sua prática.

## **METODOLOGIA**

Na busca da discussão do ensino de Libras e suas implicações ao fazer docente, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. Não se pretende procurar dados numéricos ou estatísticos de forma ampla, mas compreender os sentidos e significados ao redor do contexto em estudo.

A pesquisa bibliográfica permite consultar, compreender e interpretar dados por diversos materiais produzidos, em que o pesquisador pode traçar categorias, destacando semelhanças e controvérsias entre os estudos, além de propor novos resultados (GIL, 2002) que são uma visão mais apurada do desenvolvimento da área estudada.

Neste estudo, os autores buscados, principalmente, por meio de livros e artigos acadêmicos contribuíram para a discussão em torno da Libras, do seu ensino e do fazer do professor. Entre eles, destacamos: Campello (2007), Gesser (2012), Quadros (2019), entre outros.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Libras é uma língua que se diferencia da Língua Portuguesa em diversos fatores, entre eles, destacamos a modalidade de comunicação: o canal receptivo, isto é, aquele que recebe a informação é o visual, enquanto o que reproduz é o canal motor, pois os sinalizantes utilizam as mãos e expressões não-manuais para expressar contextos diversos (QUADROS, 2019). No tocante a essa premissa, o professor de Libras, conhecedor dessas diferenças, necessita fazer seu planejamento atendendo as especificidades de cada turma a ser trabalhada.

O docente ao ensinar Libras como primeira língua (L1) leva em consideração que seu público são estudantes surdos, conhecedores ou não da Língua de Sinais – LS. O surdo, sujeito que expressa sua cultura e identidade por meio da Libras, e percebe o mundo ao seu redor através de experiências visuais (BRASIL, 2005), apresenta diferenças entre si, uma delas diz respeito ao contexto familiar, uma vez que a maioria deles são filhos de pais ouvintes, que não detém conhecimento na LS e o seu primeiro contato com a língua será no ambiente escolar (GOLDFELD, 1997).

Nesse sentido, acreditamos na importância de existir a disciplina Libras na Educação Básica para que o surdo, ao adentrar nesse ambiente, aprenda e aperfeiçoe o conhecimento sobre sua língua. De acordo com Quadros (2019, p. 156-157):

O ensino de Libras como L1 precisa ser previsto no currículo do projeto pedagógico da escola. Considerando a educação bilíngue, a carga horária para o ensino de Libras deve ser equivalente à carga horária da segunda língua (língua portuguesa). Isso já integra a reestruturação da arquitetura escolar, pois as línguas passam a ocupar parte da carga horária de ensino de forma mais equivalente (QUADROS, 2019, p. 156-157).

A colocação da autora mostra que a Libras, enquanto disciplina na grade curricular, deve ser equivalente a Língua Portuguesa, pois para o estudante surdo é importante que ele aprenda a sua L1, primeiramente, para que depois envolva-se no aprendizado da L2. Assim, não é somente o (re)conhecimento da Libras dentro da escola, mas a cultura e identidade surda estão em jogo, o que proporciona um despertar para uma aprendizagem mais significativa.

Quadros (2019), problematiza o que é possível ser discutido no ensino de Libras como L1, apresentando alguns aspectos das línguas de sinais: a) uso do espaço gramatical, que inclui estabelecimento nominal; b) o sistema verbal; c) o uso de classificadores, além de outros. Os aspectos mencionados por ela retratam um ensino de forma visual, o que condiz com a Língua Brasileira de Sinais. Ainda, segundo a autora, nesse processo apresenta-se também o sistema de escrita de sinais que contribui para o registro dessa língua.

Campello (2007), ao discutir sobre o ensino de Libras para surdos, em seu estudo, traz o conceito de Pedagogia Visual, em que trabalha com a imagem. Segundo a autora:

[...] sugere-se a organização de uma pedagogia visual que contemple a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, p. 129).

Diante disso, é possível perceber que o professor de Libras pode aproveitar todos os recursos visuais possíveis para trabalhar com seus estudantes surdos. É importante salientar que Campello (2007), cita algumas opções lúdicas, entre elas está o jogo educativo. Nesse sentido, ao optar por um instrumento lúdico como mediador no processo de ensino, o docente além de contemplar a visualidade do surdo, pode trabalhar questões sociais, afetivas e, principalmente, linguísticas, a depender do objetivo pedagógico proposto.

No ensino de Libras como segunda língua (L2), diferente do que foi discutido anteriormente, o professor tem como foco principal: o estudante ouvinte. Diante disso, Gesser (2012, p. 37-38), faz as seguintes indagações: “quem é o aluno ouvinte que se interessa por aprender Libras? Seriam seus objetivos, interesses e necessidades os mesmos de um aluno aprendendo uma língua oral? Quais os desafios? [...]”. As reflexões da autora são pertinentes, uma vez que o professor de Libras antes mesmo de planejar suas aulas, necessita conhecer seus estudantes, bem como seus interesses.

Nesse sentido, a procura por aprender Libras como L2 pode ocorrer por meio de diversos fatores e interesses, como: aprender um idioma novo, ter alguém da família ou conhece alguém que é surdo, estuda Libras como disciplina obrigatória ou optativa em uma instituição de nível superior<sup>57</sup> ou simplesmente por querer se comunicar com a comunidade surda.

A procura por aprender Libras como L2 faz com que o professor, este que está à frente do processo educativo, repense sua prática pedagógica, buscando alternativas para um ensino que proporcione resultados significativos. Gesser (2012), elenca alguns fatores que podem ser trabalhados no ensino de Libras para pessoas ouvintes: sensibilizar os alunos para o mundo visual da língua de sinais, o ensino com base em textos, uso de recursos e materiais didáticos.

<sup>57</sup> De acordo com o Decreto N° 5626/2005, a disciplina Libras é ofertada, de forma obrigatória, em cursos de nível superior como Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia. Nos demais cursos são ofertadas de forma optativa.

De acordo com o que expõe a autora, uma das possibilidades para se trabalhar no ensino de Libras como L2 são recursos e materiais didáticos. A escolha desses instrumentos pedagógicos por parte do professor é muito importante. Estratégias visuais e dinâmicas se tornam aliadas ao fazer docente.

[...] para favorecer um ensino mais convidativo e menos monótono, o uso do lúdico na prática docente é uma das alternativas possíveis, especificamente por proporcionar interação, dinamismo e aprendizado. É importante salientar que tal prática requer um planejamento adequado e antecipado, pois se assim não for feito, o lúdico pode perder o seu valor pedagógico, passando a ser considerado um simples passatempo (SILVA; MAIA; LIMA, 2019, p. 199).

Como foi observado, o docente em sua prática vivencia situações que demandam conhecimento, planejamento e reflexão. As estratégias didático-pedagógicas independente do ensino de Libras como L1 ou L2, se faz necessário intenção pedagógica, isto é, “o que meu aluno vai aprender com essa atividade, dinâmica ou jogo?”

A Libras é uma língua viva, com estrutura e características próprias. As discussões relacionadas a ela propõem visibilidade e desenvolvimento científico, uma vez que os estudos nesse campo são crescentes e apresentam as suas peculiaridades, que difere das demais línguas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas emergiram diante do objetivo de discutir o ensino de Libras como primeira e segunda língua. Os estudos embasados mostraram que há peculiaridades ao pensar no ensino dessa língua.

Enquanto L1, há que se pensar no estudante surdo, em sua cultura, identidade, visualidade, nas estratégias visuais que se pensa em escolher, na educação bilíngue. Da mesma forma enquanto L2, embora com especificidades diferentes, pois os alunos são sujeitos ouvintes, que estão aprendendo uma segunda língua.

A partir desse pressuposto, pensar no ensino de Libras é refletir sobre três pontos essenciais: “para quem”, “o que” e “como ensinar”. Essa tríade precisa ser construída levando em consideração a cultura e identidade da comunidade surda.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.



CAMPELLO, A. R e. S. Pedagogia visual/ sinal na educação de surdos. In: QUADROS, R. M de.; PERLIN, G. (orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a libras. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

QUADROS, R. M de. **Libras**. São Paulo, Parábola, 2019.

SILVA, J. A. T.; MAIA, A. M. F.; LIMA, R. P de. Implicações do uso de jogos lúdicos no processo de ensino da libras como segunda língua para pessoas ouvintes. **Revista Diálogos**. v. 7, n. 2, p. 187-200, 2019.

**NOMENCLATURAS E VARIAÇÃO: OBSERVAÇÃO SOBRE ESCOLHAS  
LEXICAIS DE CRIANÇAS EM TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I.**

122

FELIX, Any Cristina<sup>58</sup>

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S.<sup>59</sup>

**RESUMO**

Este trabalho procura refletir sobre a seleção lexical de crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I por meio da escolha de nomenclaturas. Para tanto, foram apresentadas figuras comuns ao cotidiano das crianças com observação da seleção lexical para nomeá-las e registro das nomenclaturas a fim de analisar as variações lexicais escolhidas. A pesquisa é de natureza qualitativa com coleta de dados por meio da pesquisa de campo. O trabalho é fundamentado em estudos sobre a língua, o léxico e a variação lexical. Os principais resultados apontam que as escolhas lexicais foram realizadas a partir de influências culturais, bem como pelo acesso as tecnologias digitais.

**Palavras-chave:** Léxico. Nomenclaturas. Variação.

**INTRODUÇÃO**

As nomenclaturas são, na maioria das vezes, as primeiras vias de curiosidade e de acesso do falante com determinado objeto/coisa. Valendo-se desta afirmativa, pode-se ressaltar que, além das vivências interpessoais, o avanço tecnológico contribui para o aceleração das interações comunicativas, bem como a instigação da curiosidade, descobrimento de novas palavras e significados, colocando o falante em contato e em contexto de uso da variação lexical.

Dessa forma, ao considerar o contexto atual de aceleração das interações comunicativas e o avanço tecnológico se problematiza como as crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I realizam a seleção lexical para a nomeação de itens/seres comuns ao dia a dia nos diversos espaços de interação.

Para tanto, neste breve trabalho pretende-se analisar as variações lexicais escolhidas por crianças, em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, para nomeação de objetos/seres comuns ao cotidiano, bem como observar as escolhas lexicais em relação as

<sup>58</sup>Any Cristina Felix, UFAL, any.felix@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-4301-9698>, ID Lattes: 9323506418303449, bolsista Fapeal.

<sup>59</sup>Maria Auxiliadora da S. Cavalcante, UFAL, auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4028-2669>, ID Lattes: 6495492068805035

figuras visualizadas, identificar semelhanças e diferenças lexicais na nomeação das gravuras e evidenciar as escolhas lexicais com maior e menor frequência de uso pelas crianças.

Com base nestas aspirações, questiona-se quais as principais influências direcionam a seleção lexical das crianças para a escolha de determinadas nomenclaturas? Infere-se que as crianças realizam as escolhas lexicais para nomear os objetos influenciadas muito mais pelo contexto de interação fora do ambiente educacional escolar, sob a hipótese de maior abrangência dos contatos nos demais espaços em relação ao pequeno número de interlocutores na sala de referência e pátio externo em que realizam vivências linguísticas na escola devido as consequências da pandemia da Covid-19.

A pesquisa se justifica pela relevância de estudos sobre a variação lexical, visto que o léxico está em constante utilização e frequência de mutabilidade de acordo com os contextos de interação. Da mesma forma, há relevância em investigar em que medida as crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, visto a mudança de seguimento, quais as possíveis influências para escolhas lexicais conscientes e adequadas à intenção comunicativa de acordo com cada contexto de interação.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa fundamento deste trabalho é de natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa de campo com crianças de cinco e seis anos de uma escola situada na região norte de Maceió/AL. A pesquisa consistiu na apresentação de 10 figuras comuns ao cotidiano das crianças, observação das escolhas lexicais para nomeá-las e registro das nomenclaturas escolhidas para os itens presentes nas gravuras. Diante do caráter sucinto deste trabalho, selecionamos duas variantes linguísticas informadas pelas crianças para as análises e apresentação dos resultados.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O pensamento sobre a língua e sobre as diversas formas as quais ela é utilizada nos contextos reais de uso nos remete refletir que a língua é envolta em um universo de comportamentos e atitudes, sem ser, nem de longe, algo isolado e homogêneo. Pensar sobre a língua é pensar sobre vivências linguísticas cotidianas reais que muitas vezes diferem dos padrões descritos nos livros de gramática, principalmente quando se trata das manifestações linguísticas nas falas de crianças na fase da primeira infância e, sobretudo, em transição de

seguimento escolar, fato que por si só já acarreta uma série de mudanças, novidades e adaptações.

Desse modo, Calvet (2002), defende que a língua tem uma função ativa na sociedade, pois não há como se sustentar a ideia de que ela seja reduzida a um instrumento de comunicação porque um instrumento é algo que é usado e logo após guardado, cumprindo uma função passiva. O autor afirma que com a língua é diferente. Segundo ele, a língua é permeada por comportamentos sociais, escolhas e atitudes, sentimentos, jeitos e sentimentos de pertencimento do falante, pois esse mesmo falante tem normas espontâneas para decidir qual forma linguística lhe é agradável.

Considerando a autonomia do falante para realizar escolhas lexicais de acordo com suas intenções comunicativas e lembrando que a língua está envolvida em comportamentos cumprindo uma função social, ressalta-se que uma das formas mais notórias das movimentações linguísticas está no uso do léxico. Segundo Oliveira, “o léxico de uma língua é constituído por um conjunto de vocábulos que representa a herança sociocultural de uma comunidade” (OLIVEIRA, 2001, p. 109). Portanto, o léxico mostra de forma mais nítida as escolhas linguísticas reais, do mesmo modo que transparece as possíveis variedades linguísticas presentes no vocabulário do falante.

Então, entende-se a língua como atuante do campo social e assim também se entende a atuação do léxico, pois ele “[...] representa a janela através da qual uma comunidade, pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade [...]” (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 09). No uso cotidiano do léxico são evidenciadas manifestações culturais do falante e dos grupos sociais que ele participa, tais manifestações são, muitas vezes, fontes de influência nas escolhas lexicais que ele realiza e junto a outros fatores sociais constituem um universo de variações linguísticas.

Se as palavras estão atreladas a contextos de uso e variam de acordo com as intenções dos falantes, com níveis de escolaridade, espaços, idade entre outras variáveis sociais pode-se compreender que não incorre erro linguístico, conforme Possenti (1996) “[...] todos os que falam sabem falar. Pode ser que falem de formas um pouco peculiares, que certas características do seu modo de falar nos pareçam desagradáveis ou engraçadas. Mas isso não impede que seja verdade que sabem falar” (POSSENTI, 1996, p. 21), esta afirmação de Possenti aponta a pluralidade linguística, a riqueza da língua, bem como a não neutralidade

dos textos/discursos, pois a palavra pode assumir mais de um significado/sentido dependendo do contexto, da relação entre os interlocutores, do poder de persuasão, da prosódia utilizada, da intenção do locutor, de modo a revelar um amplo espaço de ocorrência e frequência de variações lexicais.

## ANÁLISES E RESULTADOS

Para as análises deste trabalho foram selecionadas duas variantes linguísticas coletadas via observação e registro das escolhas lexicais feitas pelas crianças ao nomearem os objetos mostrados nas figuras durante roda de conversa.

A primeira figura mostrada foi de um brinquedo de vidro translúcido esverdeado em formato de esfera, utilizado em brincadeiras populares e comum ao dia a dia das crianças. As escolhas lexicais seguem registradas na tabela abaixo:

Tabela 1 – Objeto brinquedo

Variante linguística	Frequência	VR %
Bolinha de gude	3	42,85%
Chimbra	2	28,57%
Bolinha de gude e chimbra	2	28,57%
Total	7	100%

Fonte: as autoras

O brinquedo recebeu duas nomenclaturas: “bolinha de gude” e “chimbra. A primeira foi escolhida por 3 crianças correspondendo a 42,85% do grupo. Ao escolherem essa variante as crianças deixaram transparecer influências da vivência em outras regiões do país, visto que duas das crianças são naturais de outro estado. Do mesmo modo, também foi percebida a influência dos meios digitais, por meio do Youtube. O acesso a essa plataforma permitiu aos alunos o conhecimento de diversas manifestações lexicais de jovens youtubers de todo o Brasil, de modo que absorverem o uso de algumas variantes lexicais com maior frequência em outras regiões do país. Essas duas percepções se afirmam pelo fato de que a variante “bolinha de gude” tem baixa frequência de uso na região norte da cidade.

A segunda nomenclatura foi escolhida por 2 crianças correspondendo a 28,57% da turma. Para a escolha desta variante as crianças explicaram que aprenderam a chamar o brinquedo assim com os colegas que brincam na rua/sítios próximos de suas residências ou com os parentes mais próximos, como seus pais, irmãos e primos. Essa variante é muito comum na

região norte da cidade sendo utilizada de tempos em tempos com o ressurgimento da brincadeira “jogar chimbra”.

Também foi registrada a ocorrência das duas variantes de forma simultânea em 28,57% da fala das crianças. Esse percentual indica que um terço do grupo conhece e utiliza as duas formas lexicais e que podem realizar a escolha que lhes aprouver de acordo com o contexto que estiverem inseridas em dado momento, seja a rua, o sítio, a escola ou o acesso ao Youtube.

A segunda figura mostrada foi de um pequeno inseto voador comum a região norte devido ao grande número de árvores, plantas, e clima úmido. As escolhas lexicais seguem registradas na tabela abaixo:

Tabela 2 - Inseto

Variante linguística	Frequência	VR %
Mosquito	4	57,14%
Pernilongo	2	28,57%
Mosquito e muriçoca	1	14,28%
Total	7	100%

Fonte: as autoras

O inseto recebeu três nomenclaturas: “mosquito”, “pernilongo” e “muriçoca”. A mais escolhida pelas crianças foi “mosquito”, de modo que se supõe ser a mais comum na região norte. A frequência de uso dessa variante foi a mais alta entre o grupo de crianças correspondendo a 57,14% das respostas. Esse dado associado à inferência da forte presença da variante na região indica que provavelmente as crianças realizaram essa escolha lexical com base nas vivências que têm no ambiente doméstico.

A segunda nomenclatura, “pernilongo”, foi escolhida por 28,57% do grupo. Esta variante foi a opção de uma das crianças que vierem de outro estado e que está em constante contato com os familiares distantes. Também foi a escolha de outra criança que apesar de ser nascida e residente em Maceió viaja com bastante frequência a outro estado, no sul de Alagoas, para visitar familiares. Infere-se que as vivências dessas duas crianças em outros ambientes, sobretudo interestaduais, contribuíram para tal escolha lexical, visto que a variante “pernilongo” tem baixa frequência na região norte quando comparada com a variante “mosquito”.

A terceira variante “muriçoca” correspondeu a escolha de 14,28%. Supõe-se que essa escolha foi realizada com base nas vivências interioranas da criança, visto que esta, também viaja com frequência para uma cidade do interior de outro estado, no norte de Alagoas. A

variante “muriçoca” também tem baixa frequência de uso na região norte em comparação a variante “mosquito”.

Embora o número de amostragem seja relativamente pequeno é possível perceber traços da mutabilidade da língua presente nas formas de interação linguística da região norte de Maceió por meio da forma como as crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental realizam suas escolhas lexicais transparecendo as influências históricas, sociais e culturais da região, bem como as influências advindas de outras regiões que se fundem com experiências linguísticas locais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo principal deste trabalho foi analisar as variações lexicais escolhidas por crianças, em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, para nomeação de objetos/coisas comuns ao cotidiano, bem como observar as escolhas lexicais em relação as figuras visualizadas, identificar semelhanças e diferenças lexicais na nomeação das gravuras e evidenciar as escolhas lexicais com maior e menor frequência de uso pelas crianças.

Para tanto, buscou-se responder quais as principais influências direcionam a seleção lexical das crianças para a escolha de determinadas nomenclaturas? Deste modo, se constatou que as crianças realizam as escolhas lexicais para nomear os objetos influenciadas pelo contexto de interação fora do ambiente educacional escolar nos arredores de suas residências e nas frequentes viagens interestaduais, bem como pelo avanço tecnológico por meio do acesso a plataformas digitais com o aceleração das interações comunicativas que promovem uma troca de saberes lexicais.

Assim, a relevância dos estudos sobre o léxico se reafirma a cada pesquisa sobre os usos linguísticos considerando a heterogeneidade e a mutabilidade da língua que ocorre com mais ou menos frequência, em diferentes espaços, de modo simultâneo e por influências sociais. Por força dessa mutabilidade uma palavra/expressão pode deixar de ter, ou vir a ter um ou mais significados assumindo novos sentidos. Dessa forma, estudar sobre a língua, e aqui cabe o recorte para a variação lexical, sempre será uma tarefa necessária, pois a língua está relacionada as vivências sociais em todas as esferas.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. ed. — São Paulo: Contexto, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de. **Regionalismos brasileiros**: a questão da distribuição geográfica. In: **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2ª ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2ª ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SANTOS, Franquilana dos; et al. **A variação linguística**. REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576), v. 4, n. 2, p. 189-190, 2012. Acesso: 09 de jan. 2023. Disponível em:

[https://web.archive.org/web/20180418231158id\\_/http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/3036/1944](https://web.archive.org/web/20180418231158id_/http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/3036/1944)



## 129

### 129

### O ENSINO DE FILOSOFIA EM UM AMBIENTE PLURIRRELIGIOSO NO ENSINO MÉDIO: DILEMAS DA LEITURA LITERÁRIA E A LITERATURA FILOSÓFICA

MELO, Adailton Pereira de <sup>60</sup>

OLIVEIRA, Lenine Querino Silva de <sup>61</sup>

#### RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre o ensino de Filosofia em um ambiente cada vez mais plurirreligioso no Ensino Médio, especialmente quando se trabalha com textos de natureza filosófica e textos literários que oferecem subsídios para uma reflexão filosófica. Isso se deve especialmente a presença de muitos integrantes igrejas pentecostais e neopentecostais, cujo fundamentalismo religioso servem de empecilho para uma reflexão filosófica, para o respeito às diversidades e ao pluralismo religioso em sala de aula e na escola. É um desafio que deve ser enfrentado pelos profissionais em educação, em especial pelo professor de filosofia que não pode deixar se intimidar e oferece as condições necessárias para que o filosofar e o aprender a aprender ocorra em sala de aula, resgatando os valores humanos como o diálogo, o respeito às diferenças, a tolerância e a criticidade diante da realidade, mesmo a religiosa.

**Palavras-chave:** Ensino. Filosofia. Literatura. Religião.

#### INTRODUÇÃO

Um dos aspectos marcantes no universo da aprendizagem e do ensino de Filosofia no Ensino Médio na região da Zona da Mata Sul de Pernambuco e da Mata Norte do Estado de Alagoas é a pluralidade de adeptos de igrejas evangélicas, as mais variadas possíveis, bem como a presença conflitante de membros de outras religiões, especialmente as de natureza afro-brasileira.

È consenso que o homem é um animal que crê, e “por força de estratos profundos e inalteráveis pela vontade que funda modos de agir e de alterar as circunstâncias” (LESSA, 2019, p.105) há uma forte tendência ao fundamentalismo radical que se manifesta nas oposições a qualquer modelo de pensamento (filosófico ou não) que leve a questionar suas idiosincrasias religiosas.

Nesse sentido, considerando que o trabalho com o ensino de Filosofia pressupõe o acesso e contato reflexivo e crítico com textos filosóficos e da literatura (uma vez que essa

<sup>60</sup> Professor da educação básica, mestre em Filosofia pela UFPE, doutorando em Educação pelo PPGE/UFAL. Email: adailtonpmelo@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/1671476890503331>. ORCID: 000.0002.3089.4450

<sup>61</sup> Professora do Ensino Médio, advogada, mestranda em Filosofia pelo ProfFilo/UFPE. Email: Lenine\_querino@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/1671986534203338>. ORCID: 0009.0003.9110-1092

promove a reflexão a partir das experiências de vida que se manifestam na prosa e na poesia) o trabalho tem como objetivo refletir sobre os dilemas que se impõem ao trabalho da leitura filosófica e literária com as multiplicidades de docentes oriundos de igrejas pentecostais, cujo fundamentalismo religioso rejeita qualquer forma de pensar a realidade de maneira crítica, lógica e filosófica.

Nesse processo de confronto com o uso do texto filosófico e do texto literário se procura subsumir que a pergunta problemática inclui a busca do eu autodeterminante que se encontra multifacetado pelos vínculos sociais (religiosos) nos quais se inscrevem e que se manifestam nos papéis que se desempenham no contexto da reivindicação de uma imagem social que se dissolve no contexto da reflexão filosófica.

## **METODOLOGIA**

A metodologia, de natureza qualitativa se desenvolve a partir da reflexão bibliográfica e dos aportes experimentais vivenciados em sala de aula pelos pesquisadores durante anos de experiência docente. Trata-se de um trabalho reflexivo e fenomenológico, fundamentado nas experiências dos autores e nas referências bibliográficas disponíveis sobre o tema de literatura, filosofia, ensino e religião ou religiosidade.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

As experiências com o ensino de Filosofia em sala de aula no Ensino Médio prescinde de dois fatores elementares ou básicos: o primeiro diz respeito ao domínio do professor sobre as temáticas desenvolvidas durante o ano letivo e a cada bimestre; e o outro diz respeito ao contato dos estudantes com o texto filosófico ou de natureza filosófica. O texto filosófico se encontra nos livros didáticos ou nos fragmentos oferecidos pela literatura e pela história da filosofia. Contudo, percebe-se que não é suficiente, o que nos leva ao texto literário (diversos gêneros em prosa e em versos) que serve de ponte entre o pensamento filosófico, a vida do estudante, a realidade social e que se torna prazeroso para uma leitura mais criativa e mais dinâmica.

Rhoden e Pires (2009) diferenciando entre texto literário filosófico e não filosófico, afirmam que entre Filosofia e Literatura deve ocorrer uma relação transacional, isto é, uma relação fundamentada na existência perene de reciprocidade.

Assim como o poeta ou o escritor podem encontrar poesia em toda parte, mas só os poemas ou as obras bem elaboradas são consideradas poéticas ou literárias, assim também a Filosofia, as questões filosóficas, estando em toda parte, encontram-se de modo direto, intencional, formal, nas obras filosóficas e de modo indireto, espontâneo, material nas obras literárias. Algumas mais, outras menos, as obras literárias narram e expressam o sentido da vida, do mundo, das coisas, de uma maneira peculiar, às vezes tão intensa quanto uma obra filosófica (ROHDEN; PIRES, 2009, pp.68 e 69).

Bernardes (2021) acentua a importância do acesso do estudantes (no caso nosso caso, o de Filosofia) com a literatura não filosófica. É sabido que uma das maiores dificuldades é a predisposição dos discentes para a leitura, o que remete ao fato de que o contato com o texto literário permite o incremento da competência leitora, possibilitando o desenvolvimento de uma competência para a leitura de textos mais complexos como os dos próprios filósofos.

O desafio que se coloca com o acesso ao texto literário para uma reflexão de natureza filosófica ocorre como um desafio, uma vez que conduz “à fruição estética, à ampliação do conhecimento sobre si e o mundo que o cerca, da sua capacidade crítica, da sua compreensão e reflexão acerca da própria realidade, da sua cultura e a dos outros” (BARBOSA; DALLABONA, 2009, p.97).

Esse pressuposto é fundamental para se entender como é precioso o trabalho filosófico com a literatura em sala de aula, uma vez que a mesma é a expressão, embora ficcional, da realidade na qual muito dos estudantes estão inseridos em seu cotidiano existencial.

Por conseguinte, as dificuldades tanto do trabalho reflexivo filosófico em sala de aula como o trabalho de leitura e compreensão do texto filosófico a partir de um viés filosófico, encontra seus dilemas quando se faz presente um número considerável de adolescentes e jovens, provenientes das igrejas pentecostais e neopentecostais, cujo saber bíblico e crença aprendidos e apreendidos nas escolas dominicais e nos sermões domingueiros dos cultos são o ponto de partida para qualquer verdade que não se contradiz com o que pensam crer.

Lessa (2019) defende que a crença incide sobre eventos ordinários e exteriores ao sujeito e que pode operar como fundamento para a refutação de crenças contrárias à própria experiência e que opera e implica, de modo mais preciso, uma experiência de com a verdade. Daí o desafio da filosofia e do professor de filosofia, em fazer com que os estudantes percebam que “qualquer coisa que se possa crer é uma imagem da verdade. É nos impossível crer em uma dúvida, a não ser que a promovamos filosoficamente ao estatuto de suporte de uma certeza” (p.91).

O que ocorre é que existe uma barreira a ser transposta no universo das crenças dos estudantes oriundos das igrejas fundamentalistas radicais, as quais, como afirma a análise de

Küng (2012) se asseveram portadores da verdade absoluta, um aprisionamento a uma moral rigorosa, catecismo universal, centralismo eclesiástico, judaísmo muito mais que cristianismo (ênfase no Antigo Testamento), um retorno ao que cometera e ainda comete a Igreja Católica: “inflacionamento de acusações, deplorações e demonizações, uma adaptação que nada serviu e o estímulo a formas tradicionais de religiosidade”, (p.180) desprovidas de aprofundamentos e estudos, manifestado no recrudescimento de uma espécie de “inquisição”, rejeição da liberdade de consciência e da liberdade acadêmica na igreja.

Nesse quadro, o professor de Filosofia não pode se omitir ou temer aventurar a criação de uma reflexão filosófica e do incentivo à leitura da literatura e dos textos filosóficos para que se crie uma ruptura com o espírito de “alienação” advindos da realidade eclesial dos estudantes. Não se trata de enfrentamento nem de oposição radical, mas criar um espírito de livre pensamento consciente, crítico, voltado para a realidade existencial e para o outro.

Acresce-se que, em um universo plural como o da sala de aula, a intolerância e o descaso (bem como a demonização) de outras religiosidades manifestas é uma questão crucial para o trabalho filosófico ético, cultural, interdisciplinar e pedagógico. Um desafio latente para o professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise descrita acima está em processo de construção. Faz parte de um projeto maior de análise de narrativas de profissionais em educação que trabalham com a disciplina de Filosofia em sala de aula.

Não é um trabalho fácil, haja vista que a maioria dos profissionais em educação que trabalham com disciplina tem formação em outras áreas, algumas não sintonizadas com a Filosofia. Isso requer do professor uma preparação adequada e uma necessidade de busca incessante de aprofundamento também em áreas correlatas como é o caso da teologia bíblica.

As identidades pessoais e coletivas são construídas na interiorização dos valores e sentidos em cada cultura, a partir do território de convivência com os outros, das histórias familiares e políticas compartilhadas, dos rituais que agregam em torno do sangue e da língua.

A humanização dos humanos supõe a construção de identidades abertas à transformação criativa através da presença da alteridade, esperando-se que o “eu” esteja voltado ao reconhecimento do “outro”, ao respeito da diversidade e à promoção da interculturalidade, tendo em vista o bem comum cada vez mais amplo e inclusivo.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Alessandro; DALLA-BONA, Elilsa Maria. Meu Pé de Laranja Lima: letramento literário no 6º ano do Ensino Fundamental. In: KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo. **A leitura literária na escola e na universidade**. Campinas-Sp: Mercado de Letras, 2021. pp.95-108.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. A literatura na escola. Porquê? Para quê?. In: KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo. **A leitura literária na escola e na universidade**. Campinas-Sp: Mercado de Letras, 2021. pp.33-51.

KÜNG, Hans. **A Igreja tem salvação?** São Paulo: Paulus, 2012.

LESSA, Renato. **O céptico e o rabino**. Rio de Janeiro: LeYa, 2019.

ROHDEN, Luiz; PIRES, Cecília. **Filosofia e literatura**. Ijuí: Unijuí, 2009.

## O QUE OS PESQUISADORES BRASILEIROS FALAM SOBRE O ENSINO DAS MARCAS DE PONTUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL 1?

134

BRANDÃO, Bruna Lays Alencar<sup>62</sup>

OLIVEIRA, Eduardo Calil de<sup>63</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar o uso das marcas de pontuação por crianças em diferentes níveis (1° ao 5°) escolar nos últimos 20 anos. É relevante conhecer o que pesquisadores brasileiros dizem sobre a pontuação em seus aspectos históricos e os avanços do ensino. A pesquisa tem como referencial teórico alguns autores como Vieira (2012) esclarece que as marcas de pontuação surgem de forma convencional e não convencional nas produções escritas. Em Rocha (1997) destaca os aspectos históricos e o desenvolvimento dos sinais de pontuação em sua evolução. De acordo com os pesquisadores, a pontuação nos textos segue de forma crescente, pois o seu ensino, que antes era pautado em frases isoladas, construções de pequenas frases e memorizações, evoluiu metodologicamente ao passo que as marcas de pontuação se tornaram visíveis e as suas funções nos textos são refletidas e compreendidas por parte de quem ensina e aprende.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pontuação. Ensino. Aprendizagem. Texto.

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa encontra-se em andamento e tem como objeto principal a pontuação no Ensino Fundamental 1 em diferentes escolas no Brasil. A pontuação surge em diferentes momentos na produção escrita, seja em textos acadêmicos ou na literatura infantil. Por ser um dos mecanismos mais importantes na organização textual, os sinais de pontuação são marcas visíveis para dar sentido ao texto. Refletir e analisar situações de uso da pontuação não é simples de se praticar, pois requer novas sugestões de planejamento em situações didáticas que vão desde o domínio das regras às produções escritas. Pesquisar sobre o ensino da pontuação no Brasil é criar e repensar soluções de estratégias para que os sinais de pontuação sejam visíveis e não assumam papéis secundários durante a construção textual. Enquanto se produz um texto, a criança tem a liberdade em produzir suas ideias sabendo que a pontuação é um mecanismo dependente de regras pré-estabelecidas. Sabe-se que a pontuação segue uma norma padrão e o seu uso deve ser seguido sem nenhuma violação. Seu valor deve-se à facilidade durante a

<sup>62</sup> Bruna Lays Alencar Brandão. CEDU- UFAL. E-mail: brandao.brunalays@gmail.com, orcid:0000-0002-3808-6626, lattes: <https://lattes.cnpq.br/5491305185668551>

<sup>63</sup> Eduardo Calil de Oliveira. CEDU – UFAL. E-mail: calil@cedu.ufal.br, orcid: 0000-0002-8696-3697, lattes: <http://lattes.cnpq.br/6822339713125905>

leitura, e é preciso que a criança conheça as habilidades em pontuar diversos gêneros com base ao seu nível de escolaridade. Ao produzir um texto, não cabe ao escrevente utilizar os sinais de pontuação, sem primeiro, conhecer cada função que os sinais exercessem, pois ao optar de forma não convencional, o texto se tornará incoerente e cabendo apenas ao interesse de quem escreveu, sem o uso devido das regras normativas. O presente trabalho tem como corpus principal o levantamento bibliográfico dos pesquisadores brasileiros e suas contribuições no ensino e aprendizagem da pontuação no Ensino Fundamental 1. Cada pesquisador traz em suas obras aspectos da pontuação que vai desde o surgimento da pontuação na Idade Média até a visibilidade alcançada das funções que a pontuação exerce nas produções escritas infantis, as metodologias abordadas vão desde produções em duplas, trios ou coletivamente para fazer com que a criança seja estimulada nas produções escritas, como também, entenda a pontuação sanando suas dúvidas com o professor e demais colegas. É notório identificar que a pontuação é um recurso linguístico sintático e semântico que contribui para que o texto tenha sentido. Então, esta pesquisa nos ajuda a entender e desvelar que o ensino da pontuação deve ser um caminho que leve a criança a refletir e questionar a função da pontuação em seus diferentes níveis de aplicação, e que, segundo os pesquisadores, cada texto possui pontuação específica e que as regras devem ser ensinadas com mecanismos facilitadores que vão desde o ensino até a sua aplicabilidade. Todo texto tem direcionalidade, é distribuído na página, com alterações no tamanho da letra e dispõe de um gênero discursivo específico. Entender o modo que a criança aprende a pontuação é saber diferenciar os atos discursivos como narrativa e diálogo, produção e revisão, critérios e hipóteses. Muitos pesquisadores brasileiros acompanham este processo de diferentes formas, sejam através de filmagens, de produções escritas em contexto escolar e não escolar através de produções escritas e de atividades em processo. As análises coletadas geralmente fazem parte de laboratórios de produções escritas e são analisadas para contribuir na qualidade do ensino público e privado. O que fundamenta esta pesquisa é desvendar os caminhos que a criança percorre na aquisição da escrita, mais especificamente, na pontuação em suas produções, sejam elas individualmente, coletivamente ou em duplas. Cada critério de análise depende do domínio que a turma possui em pontuar, o nível de escolaridade interfere em que tipo de texto trabalhar, e a partir disto, cada pesquisador constrói seus dados e análises. Como tudo é reflexo da sociedade, assim é na pontuação, pois suas funções, seus domínios caminham juntos com o desenvolvimento social. O que era “correto” ensinar, agora já não é, o que parecia plausível ensinar para as crianças entrou em desacordo com base em pesquisas e

vivências durante o processo de ensino aprendizagem. O que de fato fica na memória do aluno são suas experiências vivas dentro da sala de aula, ou seja, experiências que atribuam ao aluno a ser questionado e colocado em prática o conteúdo dado naquele exato momento. Ensinar é uma forma de levar o aluno a viver o que se aprende, é ir além da teoria, pois apenas teorizar é memorizar, teorizar e aplicar é entender e colocar em uso o que se aprendeu. Todo professor deve estimular o seu aluno a desvendar suas próprias dificuldades, caminhos que deve seguir no processo de construção do texto e não deixar de lado suas dúvidas e dificuldades encontradas no caminho mesmo que leve tempo, mas com as dúvidas sanadas, provavelmente este aluno seguirá sem tantas carências nos sinais de pontuação.

## **METODOLOGIA**

Os participantes deste estudo são crianças do Ensino Fundamental 1 do sexo masculino e feminino, das escolas públicas e particulares do Brasil, com idades variando entre 6 e 10 anos e em cada sala são compostas por 30 a 40 alunos. De acordo com os pesquisadores, as crianças já tinham o aprendizado formal da leitura e escrita e o ensino da pontuação já fazia parte do contexto de sala de aula. Nas amostras de cada pesquisador, pode-se observar a criança tendo o hábito da leitura, conseqüentemente, as marcas de pontuação são visíveis aos olhos do escrevente e de quem o ler. Há também pesquisadores que alegam que algumas crianças não compreendem a função que os sinais exercem no texto e as explicações vistas em sala são meros conflitos nos usos durante a aquisição da escrita e sua empregabilidade oscila entre o convencional e o não convencional. Segundo VIEIRA (2012): “Elas também revelaram que preferem inserir a pontuação que falta, do que corrigir a já existente”. (VIEIRA, p. 18, 2012). Para solucionar alguns problemas de pontuação, em algumas amostras analisadas, os pesquisadores apontaram que as crianças apresentaram justificativas e discussões das razões para as alterações feitas durante as produções escritas, sejam elas pelos conhecimentos de mundo adquiridos ou pelo acesso a textos dentro da sala de aula, com isso facilita a comunicação entre texto e pontuação. Nem sempre o ato de pontuar é feito de maneira investigativa, pois requer do aluno o domínio das regras que cada pontuação exerce. Em muitas entrevistas as crianças afirmaram que preferem marcar o texto a tirar e retirar com justificativas as suas modificações.



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O ensino da pontuação, segundo Leal e Guimarães (2002), antes era visto com atividades realizadas nas escolas com frases isoladas, pequenos textos que não proporcionam uma análise profunda da própria função no texto. Não perceber a pontuação como recurso linguístico para a construção da textualidade, é militar-se à exploração que este conteúdo tem na aprendizagem dos alunos. Diante dos recursos linguísticos e a importância de pontuar, esta investigação tem por finalidade compreender as metodologias, corpus, sujeitos e suas correlações durante o processo de produções textuais que vai do primeiro ao quinto ano das séries iniciais. De acordo com Vieira (2012) “a pontuação é algo pouco visível para as crianças, de tal modo que sua primeira reação nas tarefas experimentais é revisar apenas o conteúdo dos textos”. (VIEIRA, 2012, p.18). Para a autora, a dificuldade em pontuar um texto surge em revisar, compreender o uso normativo dos sinais de pontuação proposto pela gramática. Os sinais de pontuação, em muitas gramáticas, explicam que, no início, as marcas de pontuação tinham apenas função vocal, mas como bem se sabe, esta é uma explicação considerada imprecisa. Ao passar do oral para o escrito, a pontuação percorria um caminho imperfeito, com perdas na produção dos sentidos e na materialidade das convenções que cada sinal exerce. Ao pontuar um texto, é mais fácil fazer uso do oral, do que refletir sobre os domínios do nível intra e inter-frástico para produzir as pausas, cadências, ritmos, entoação da fala, e também, o nível sintático e semântico que a escrita exerce. A pontuação não é mera soma da oralidade, a mesma possui um código visivelmente estabelecido por quem a lê.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ainda encontra-se em andamento e espera-se que a mesma venha contribuir para o ensino e aprendizagem da pontuação em diferentes níveis escolares do Ensino Fundamental 1, desvelando a sua importância em metodologias pautadas no domínio e reflexão dos usos e funções que os sinais exercem. Ao passo que a sociedade evolui, ensinar a criança a refletir e construir seus próprios textos e a pontuar fará com que os mesmos sejam seus próprios autores, com metodologias que impulsionem os alunos à criticidade e domínio das normas gramaticais aprendidas em sala de aula. É relevante conhecer de perto o que professores e pesquisadores pesquisam sobre este tema, pois esta parceria contribui para a divulgação e evolução do ensino e aprendizagem em sala de aula, e com esta troca de informações e conhecimento, a pontuação não permaneça repercutindo caminhos incertos na reprodução de

conhecimentos pré-selecionados sem nenhuma fundamentação pautada em propostas didáticas mal ou bem elaboradas. As estratégias de ensino da pontuação nas séries iniciais sempre foi motivo de dificuldade para alguns educadores, por apresentarem explicações inadequadas, o ensino deve seguir sem reproduções do passado ao estilo oral de pontuar e também, os alunos produzem os textos sem o auxílio do professor e com pouco retorno e correções devidas. Diante dos recursos linguísticos e a importância de pontuar, esta investigação tem por finalidade compreender as metodologias, corpus, sujeitos e suas correlações durante o processo de produções textuais que vai do primeiro ao quinto ano das séries iniciais.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAPRISTANO, C.C.; NOTARI, V.F. **O registro do hífen na aquisição da escrita**. *Calidoscópio*. v.15, n.1, pp. 81- 93, jan/abr 2017.
- CHACON, Lourenço. **Oralidade e Letramento na Construção da Pontuação**. Anais do 5º Encontro do Celsul. Curitiba: Paraná, pp.35-49, 2003.
- DAHLET, Véronique. **A pontuação e sua metalinguagem gramatical**. *Revista Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 10, n.1, pp. 29 - 41, 2002.
- DAHLET, Véronique. **A pontuação e as culturas da escrita**. *Filosofia Linguística Portuguesa*, n. 8, pp. 287 - 314, 2006.
- DAHLET, Véronique. **Aquisição das Línguas e Pesquisas em Pontuação**. *Linha d'Água*, n. 14, pp. 75 – 85, 1999.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- LEAL, T.F; GUIMARAES, G.L. **Por que é tão difícil ensinar a pontuar?** Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Salvador: UFBA, 1999.
- ROCHA, I. L. V. **O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva**. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 01, pp. 83- 117, 1997.
- ROCHA, I. L. V. **Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação**. *DELTA*, São Paulo, vol. 14, n. 01, pp. 1-12, 1998.

SILVA, A. **A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais.** Cadernos de Educação: Pelotas, v.35, pp. 139-169, 2010.

VIEIRA, I. L. **Aquisição da Escrita: O que as crianças sabem sobre a pontuação que usam.** Revista de Letras, v. ½, n. 31, pp. 17 - 24, 2012.

## PRÁTICAS DE ENSINO MULTIMODAIS: ESTUDOS SOBRE O USO DE MEMES EM SALA DE AULA

140

FREITAS, Clemilda Damião<sup>64</sup>

ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti de<sup>65</sup>

### RESUMO

Em uma sociedade repleta de imagens, a abordagem multimodal para o ensino de conteúdos específicos é cada vez mais necessária, e neste contexto, o objetivo deste trabalho é discutir algumas experiências de uso de memes para o ensino publicadas recentemente em periódicos, em uma revisão de literatura preliminar. O seu uso gera o engajamento dos estudantes pois envolve a linguagem multimodal que está presente em sua comunicação usual, estabelecendo um diálogo entre os saberes escolares e cotidianos.

**Palavras-chave:** Multimodalidade. Imagens. Cultura digital.

### INTRODUÇÃO

Por estar inserida em uma sociedade dinâmica, em constante transformação sócio-histórico e cultural, a comunicação humana vem sofrendo mudanças ao longo dos tempos e com essas mudanças surgem diferentes linguagens. Isso implica afirmar que não lemos apenas a linguagem verbal escrita, mas as “imagens também podem e devem ser lidas” (SANTAELLA, 2012, p.7), e assim, surgem novos leitores, que vão além da leitura verbal escrita, buscando integrar a palavra com a imagem.

Atualmente, portanto, o ato de ler não se limita a decifrar letras: estamos inclusos em um mundo multimodal, com diferentes modos de comunicação como textos verbais (oral e escrito), visual, digital, sonoro, encontrados em publicidades, mensagens digitais, áudios, cinema, rótulos de embalagens, etc. A linguagem visual explorada juntamente com a linguagem verbal, atribuindo sentido ao que está sendo observado e consequentemente definindo uma relação de significados da imagem com a mensagem proposta, é o que denominados: linguagem multimodal. Como reitera Albuquerque (2018, p. 28), em um texto multimodal “a linguagem visual e a linguagem verbal interagem a partir de suas características próprias e contribuem para a compreensão sobre o que se quer representar e comunicar”.

<sup>64</sup> Clemilda Damião Freitas. Mestranda. PPGEFOP/UFAL. Clemilda.freitas@arapiraca.ufal.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4789-3307>, <http://lattes.cnpq.br/0334043350799181>

<sup>65</sup> Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque. Docente PPGEFOP/UFAL. tereza.albuquerque@arapiraca.ufal.br <https://orcid.org/0000-0001-7136-8556>, <http://lattes.cnpq.br/3051364050183447>

Esta linguagem multimodal é potencializada pela cultura digital na qual os estudantes estão inseridos através das redes sociais e *apps* diversos que tem impulsionado o surgimento de novos gêneros digitais, como o meme, gênero multimodal que sobressai diante dos demais por ser um dos mais populares presentes no cotidiano da sociedade (LARA; MENDONÇA, 2020). Os usuários têm facilidade de reconhecer um meme por ele apresentar uma estrutura mais ou menos fixa (GUERRA, BOTTA, 2018) e por apresentar “materialidades verbais, visuais ou verbo-visuais, os quais veiculam humor e ressignificam imagens, acontecimentos, estereótipos e frases para que essa finalidade seja atingida” (LARA; MENDONÇA, 2020, p.189).

Desse modo, na sala de aula de Língua Portuguesa e demais áreas de conhecimentos, a linguagem multimodal poderá contribuir no processo de construção e aprimoramento de conhecimentos, e assim inserir as novas práticas de comunicação em novas práticas de leitura na sala de aula. O objetivo deste trabalho é discutir algumas experiências de uso de memes para o ensino publicadas recentemente em periódicos, em uma revisão de literatura preliminar. Estas experiências podem colaborar para a reflexão sobre novas práticas de ensino através da exploração destes gêneros multimodais e suas possibilidades para o engajamento dos estudantes na leitura e produção de memes como forma de aprendizagem sobre conteúdos específicos.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho é parte da revisão de literatura de uma pesquisa de Mestrado em andamento. Configura-se como uma pesquisa documental, através da qual foram analisados quatro artigos científicos que tratam sobre o uso do gênero multimodal meme para o ensino de conteúdos específicos de diferentes áreas de conhecimento.

## **O USO DE MEMES EM SALA DE AULA**

Algumas pesquisas sobre o uso de memes para o ensino foram encontradas em áreas diversas como em Biologia, Língua Portuguesa, Matemática e História. Os estudos como os desenvolvidos por Costa e Albuquerque (2021); Souza (2021); Lamarão (2019); e Felcher e Folmer (2018) apresentam práticas envolvendo o uso de memes em práticas que incentivam a linguagem multimodal.

Na área de Biologia, a pesquisa de Costa e Albuquerque (2021) analisou os memes elaborados pelos estudantes sobre a pandemia, solicitado pelo professor regente com o intuito de identificar os seus conhecimentos prévios. Após a criação e apresentação dos memes, os

estudantes classificaram os memes de acordo as categorias: memes de informação, memes de entretenimento e memes de crítica social. Os memes na figura 1 abaixo, são apresentados alguns exemplares de memes de entretenimento produzidos pelos estudantes:

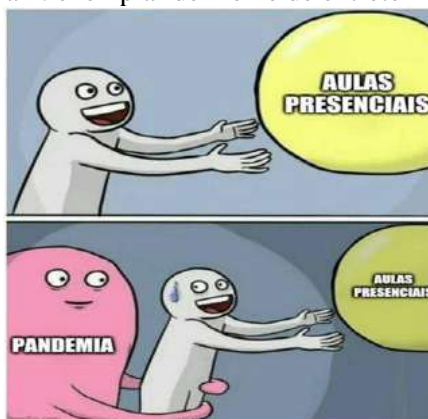
Figura 1: exemplar de meme sobre a COVID-19



Fonte: Costa e Albuquerque (2021), memes produzidos pelos estudantes.

No estudo de Souza (2021) o uso de imagens foi explorado pelos professores nas aulas de cursinho pré-vestibular de Língua Portuguesa. Nas aulas, via Google Meet, foram trabalhadas imagens por meio de charges e memes. Em uma dessas aulas a proposta foi para que os estudantes produzissem memes utilizando a plataforma <http://imgflip.com/memegenerator>, para reflexão sobre as aulas remotas naquele momento pandêmico. Após a produção dos memes foi solicitado que os estudantes compartilhassem os memes entre os colegas da turma com o intuito de gerar um momento de discussão e análise diante dos memes produzidos. Na figura 2 abaixo podemos observar um destes memes

Figura 2: exemplar de meme de entretenimento



Fonte: Souza (2021), meme produzido pelos estudantes.

Os estudantes foram capazes de produzir memes, segundo a autora, carregados de humor sobre o tema abordado e “suscitando inquietações e críticas a respeito da condução dos processos educacionais durante a pandemia de COVID-19” (SOUZA, p.109, 2021). A autora acrescenta que nessa aula houve um alto número de participação dos estudantes.

Lamarão (2019), por sua vez, abordou em seu trabalho de pesquisa o uso de memes em avaliações nas turmas de 7º e 9º anos, “assim, no lugar de textos históricos que muitas vezes não despertavam o interesse no jovem, foram inseridos os memes em alusão a algum processo histórico estudado” (LAMARÃO, p. 185, 2019). Ao observar o interesse dos estudantes nas questões que tinham memes para discussão histórica, o docente solicitou, em aula posterior, que as turmas produzissem memes a partir do conteúdo explorado em sala de aula, e esses memes seriam inclusos nas avaliações. Apresentamos na figura 3 a seguir um dos memes produzidos por esses estudantes:

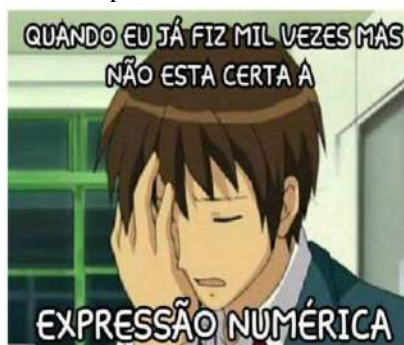
Figura 3: exemplar de meme sobre a chegada dos portugueses ao Brasil



Fonte: Lamarão (2019), meme produzido pelos estudantes.

Para concluirmos as exemplificações de estudos do uso de memes para o ensino, apontamos a pesquisa de Felcher e Folmer (2018) na de ensino de Matemática. Nas aulas o docente trabalhou expressões numéricas com memes. Após esses estudos, os estudantes foram desafiados a criarem memes sobre o mesmo conteúdo trabalhado em sala, nesse processo eles criaram memes de entretenimento com maior ocorrência e também memes de desafios matemáticos. A figura 4 abaixo é um exemplo de meme de entretenimento:

Figura 4: exemplar de meme de entretenimento



Fonte: Felcher, Folmer (2018), meme produzido pelos estudantes

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos apresentados, podemos observar que o uso de memes nas práticas de ensino em sala de aula pode estar presente e poderá contribuir, de maneira significativa, com a aprendizagem escolar de diferentes áreas de conhecimento, e em especial de Língua Portuguesa. O seu uso gera o engajamento dos estudantes pois envolve a linguagem multimodal que está presente em sua comunicação usual, estabelecendo um diálogo entre os saberes escolares e os saberes cotidianos.

A linguagem multimodal exige uma nova forma de leitura em que o leitor vá além da simples decodificação do código verbal, pois requer dele, outras habilidades, levando-o a ampliar o seu repertório para compreender diferentes formas de comunicação, como também para elaborar textos a partir da interação entre a linguagem verbal e visual. Assim, percebe-se que a perspectiva multimodal, para além de potencializar novas práticas de leitura e produção textual do estudante, também oportunizará ao corpo docente trabalhar com estratégias didático-metodológicas compostas por diferentes linguagens.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, T. C. C. de. **Uma imagem vale mais com mil palavras**: estudo sobre a produção de textos multimodais para o ensino do conceito de respiração pulmonar. 2018. 187 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Acesso em: 25 de set de 2021.

COSTA, J. S; ALBUQUERQUE, T. C. C. Estamos sendo invadidos. Discutindo sobre os conceitos científicos relacionados à pandemia de COVID-19 através da elaboração de memes. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 87, n. 1, p. 115–134, 2021.



FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V. A criação de memes pelos estudantes: uma possibilidade para aprender matemática. **Revista Tecnologias na Educação** v.10, n. 25, p. 1-11, 2018.

GUERRA, C; BOTTA, M. C. O meme como gênero discursivo nativo do meio digital: principais características e análise preliminar. **Domínios de linguagem**, v. 12, n. 3, p. 1859-1877, 2018. Acesso em 15 out. 2021.

LAMARÃO, Luisa Quarti. O uso de memes nas aulas de História. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 179-192, 2019. Acesso em: 13 de dezembro de 2022.

LARA, M. T. de A; MENDONÇA, M. C. **O meme em material didático**: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso, 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/2176-457342169>>. Acesso em 12 ago. 2021.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOUZA, D. dos S. **Do meme ao artigo de opinião**: caminhos multiletrados e multimodais no ensino de língua portuguesa. 2021. Dissertação (mestrado) — Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Acesso em: 15 de jan de 2022.

## PRÁTICAS DE LETRAMENTOS, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

146

FEITOSA, Aleph Danilo da Silva<sup>66</sup>

DA SILVA, Alison Douglas Lima<sup>67</sup>

GOMES, Yana Liss Soares<sup>68</sup>

### RESUMO

Este texto apresenta uma reflexão acerca das práticas de letramentos e do Ensino de Língua Portuguesa (LP) com foco na abordagem dos gêneros textuais. Trata-se de um recorte de análise de dois estudos, os quais investigam práticas de letramentos associadas ao ensino de LP no Ensino Fundamental. O *corpus* de análise deste trabalho corresponde a dois eventos de letramentos registrados em sala de aula com professores de LP que trabalham nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os resultados das análises evidenciam que a abordagem dos gêneros textuais contribui para as práticas de letramento dos alunos, bem como a reflexão acerca dos diversos usos da língua e das práticas de linguagem.

**Palavras-chave:** Práticas de Letramentos. Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros Textuais.

### INTRODUÇÃO

Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o texto como unidade de trabalho do componente curricular Língua Portuguesa (LP), guiado por abordagens de estudo numa perspectiva enunciativo-discursiva, apresenta-se, neste estudo, uma reflexão acerca das práticas de letramentos e da articulação com os gêneros textuais e o ensino de LP.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre a abordagem dos gêneros textuais, a partir da análise de eventos de letramentos registrados na prática de dois professores durante o trabalho com a leitura e produção textual.

### METODOLOGIA

Este estudo contempla um recorte de análises de duas pesquisas vinculadas ao projeto ESTUDOS DE LINGUAGEM, CRENÇAS SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES, a saber: “Práticas de letramentos

<sup>66</sup>Aleph Danilo da Silva Feitosa. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: q.danillo@gmail.com, orcid.org/0000-0001-5210-5689, <http://lattes.cnpq.br/4026153962000604>.

<sup>67</sup>Alison Douglas Lima da Silva. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: alisongougs@gmail.com, orcid.org/0000-0001-7696-1455, <http://lattes.cnpq.br/0357068014943251>.

<sup>68</sup>Yana Liss Soares Gomes. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: yana.gomes@cedu.ufal.br, orcid.org/0000-0003-4303-9194, <http://lattes.cnpq.br/5441988893925908>.

e ensino de leitura: um olhar sobre o fazer pedagógico de uma professora de Língua Portuguesa” e “Gêneros textuais e ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre as práticas de letramentos de professores”. As duas pesquisas são de natureza qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), com foco nas práticas de letramentos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

O *corpus* de análise deste texto se constitui em fragmentos de dois eventos de letramentos registrados com a colaboração de uma professora alfabetizadora, que trabalha nos anos iniciais, e de um professor de Língua Portuguesa, este com atuação nos anos finais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito às discussões dos dados, estas foram realizadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), visando compreender aspectos relativos às práticas de letramentos no âmbito do ensino de LP.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados dois eventos de letramentos a partir do trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa (LP), a saber: evento 1, com foco na leitura, e evento 2, o qual se volta ao trabalho com a escrita e produção textual.

O fragmento abaixo foi retirado de um evento de letramento em que a professora alfabetizadora trabalhou o gênero textual Canção presente no livro didático na turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Antes da leitura do gênero, foi solicitado que os alunos lessem algumas perguntas<sup>69</sup> que antecederiam o texto. Após responderem às perguntas oralmente, a professora sugeriu que fosse realizada uma leitura silenciosa, ao passo que compartilhava algumas instruções para seus alunos. Vejamos o trecho do evento 1:

**Professora alfabetizadora:** Deixa eu dar uma dica. Quando vocês estiverem lendo não prestem atenção apenas nas palavras, olhem ao redor. Tem imagens que nos ajudam a entender muito melhor o texto, que é o caso dessa letra da canção que estamos vendo aí.

**Aluno 3:** Mas não tem balões nos desenhos.

**Professora alfabetizadora:** E é obrigatório ter balões, XXXX? Lembram da nossa aula em que trabalhamos o Almanaque da turma da Mônica?

**Alunos:** Lembro!!!

**Professora alfabetizadora:** Ali no Almanaque mal tinha balões. Mas vocês conseguiram fazer a leitura. Então vocês têm que saber que dá pra fazer a leitura das

<sup>69</sup> “Você gosta de adivinhas? Então, tente resolver a adivinha que está na letra da canção a seguir”, “Aqui vai uma pista: O que pode ser alguma coisa que não desgruda do seu pé?”.

palavras e das imagens. Dá pra fazer a leitura das expressões corporais. Por exemplo, quando a mamãe ou o papai em casa olha pra vocês com uma cara feia, por algo que vocês fizeram, o que dá pra fazer como leitura?

**Aluno 1:** Que o pai está bravo.

**Professora alfabetizadora:** E quando vocês estão no restaurante que a mãe de vocês levanta o braço pro garçom, depois de ler o cardápio, o que vocês entendem?

**Aluno 4:** Que ela vai pedir algo mais pra comer.

**Aluno 5:** Ou a conta.

**Professora alfabetizadora:** Então, gente, vocês já sabem que tudo tem leitura. Então a partir de hoje qualquer coisa que vocês lerem aqui na sala ou fora da sala vamos prestar atenção no texto, nas imagens e usar a imaginação. Quando vocês estão lendo gibis, vocês já não ficam imaginando o que vai acontecer ao longo da história? [...] Agora façam a leitura e daqui a pouco a gente conversa.

Percebe-se, a partir do excerto, que no evento de letramento descrito a professora explicou o fato de a Canção, diferente das Histórias em Quadrinhos (HQ), não possuir balões de fala em sua estrutura. Ainda com base no diálogo, observou-se que a professora busca fazer relação entre o gênero canção e as diferentes leituras que são realizadas em situações cotidianas dos alunos (como, por exemplo, leitura de História em Quadrinhos - almanaque - e de um cardápio de restaurante), considerando diferentes situações de comunicações e os gêneros textuais que circulam em sociedade (orais e/ou escritos).

A partir da análise do fragmento do evento de letramento 1, verifica-se um direcionamento da atividade de leitura do gênero textual Canção e do uso de algumas estratégias, como, por exemplo, as inferências (*quando vocês estão lendo gibis, você já não ficam imaginando o que vai acontecer ao longo da história?*), assim como uma referência, ainda que superficial, da necessidade da análise das características que compõem cada texto, como o aspecto estrutural do texto, a escrita (*vamos prestar atenção no texto*) e a linguagem não verbal (*nas imagens*).

Em relação às atividades de leitura e de escrita, considerando o que apregoa a BNCC, compreende-se a importância e a necessidade de se incluir nas aulas de LP atividades com os gêneros textuais que busquem ativar os conhecimentos prévios dos alunos e desenvolver as habilidades e competências que possibilitam a interação sócio discursiva por meio da língua/linguagem. Nessa esteira, pensando as práticas de linguagem, bem como o funcionamento da língua a partir dos gêneros, Bakhtin (1992) argumenta que as diferentes esferas da atividade humana possuem relação com o uso da língua. Assim, compreende-se o fato de o caráter e os modos dessa utilização sejam variadas.

Ainda no que se refere ao trabalho com o gênero, Marcuschi (2008) destaca que a análise dos gêneros textuais deve englobar a análise do texto e do discurso, assim como a língua na perspectiva sociocultural. Nessa perspectiva, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa com foco no estudo e análise dos gêneros textuais pode contribuir para um trabalho com as diversas práticas de linguagens e de letramentos, considerando os contextos de usos da língua, da leitura e da escrita.

O evento 2 ocorreu com uma turma do 6º ano. Na ocasião, o professor de LP solicitou aos alunos a produção do gênero textual cartaz sobre o “Bullying”, o qual deveria ser apresentado em um desfile pela comunidade. A seguir, apresentamos um trecho do diálogo entre professor e alunos.

**Professor:** Como vocês sabem, teremos nossos jogos internos e o tema para nosso 6º ano ficou com bullying. A partir dessa proposta, e do que já abordamos previamente sobre o assunto, e agora a partir da pesquisa que foi solicitada, vamos produzir cartazes que tenham a intenção de chamar a atenção do nosso leitor (aquele que irá ler os cartazes de vocês no desfile – o público).

**Aluno 1:** Professor, o que devemos fazer e colocar no cartaz?

**Professor:** A proposta do cartaz é chamar atenção do leitor, se comunicar com ele, para que ele consiga ler, interpretar e refletir sobre o que está escrito.

**Aluno 2:** Professor, é pra fazer com letras grandes?

**Professor:** Devem! A intenção é chamar atenção das pessoas para que compreendam a palavra e o significado. (Momentos depois, os alunos passam a produzir os cartazes. O professor, conversando com os grupos, os auxilia com sugestões).

**Professor:** Gente, se forem colocar frases, lembrem das pontuações... Existem pontuações que chamam atenção do público.

**Aluno 1:** Ah, professor... sou péssimo de pontuação. Nem lembro quero dizer.

**Professor:** Mas já vimos algumas pontuações em textos e em uma aula passada.

**Aluno 3:** Mas faz tempo, professor! Mas nosso cartaz tá ficando massa.

**Aluno 1:** O nosso também. Vai ser o melhor!

**Professor:** Quero todos bem chamativos e com tudo o que tiver direito! O cartaz tem sua estrutura própria e uma linguagem mista do verbal e não verbal. Também já trabalhamos as formas de linguagem e em nosso livro vimos alguns cartazes nas atividades. Aqui na escola temos vários cartazes, desde a entrada, nas paredes da escola... lembrem disso e vejam como eles são feitos.

No trecho do evento 2 é possível verificar uma prática de letramento em que a abordagem do gênero textual enfatiza o papel sociocomunicativo das práticas de linguagens que se materializam nos diversos gêneros textuais presentes em nosso dia a dia. A produção textual de um Cartaz a ser utilizado no desfile pela comunidade, na qual a escola estava inserida, pressupõe que há uma preocupação por parte do professor em considerar o contexto de uso da língua e de uma prática de letramento que extrapole os “muros da escola”.

O exposto também muito dialoga com Marcuschi (2010, p. 19) ao argumentar que os gêneros textuais são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Logo, a produção e a utilização dos cartazes no desfile da escola se apresentam enquanto uma prática norteada por uma abordagem de letramento ideológico, em que destaca o caráter sociointeracional da leitura e da escrita, bem como dos diversos usos da língua.

Em relação ao ensino de LP e com vistas às diversas práticas de letramento – assim como o trabalho com os gêneros textuais -, entende-se que reconhecer a língua enquanto um artefato social e a linguagem como uma forma de interação social abre as possibilidades para que a leitura e a escrita no contexto de ensino de LP, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, sejam concebidas enquanto práticas sociais que contribuem para uma efetiva participação dos alunos nos/as inúmeros/as contextos/esferas sociais com os/as quais se deparam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do(a) professor(a) de Língua Portuguesa sugere uma atuação consciente e sistematizada das práticas de letramento com foco na leitura e na produção escrita de diferentes gêneros textuais, levando em conta a diversidade de práticas de linguagens sob o prisma da ação e da interação. Nessa direção, os professores assumem o papel de agentes de letramento, com vistas a contribuir para que seus alunos possam refletir sobre os diversos usos da língua e para a materialização das diversas práticas de linguagens.

Por fim, destaca-se que o estudo e a análise de gêneros textuais “nos ambientes de ensino-aprendizagem é extremamente relevante, afinal, o contato com uma variedade de gêneros em sala contribui para a alfabetização e, principalmente, para as práticas de letramentos dos alunos” (GOMES; FEITOSA; SILVA, 2023, p. 61).

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1952-1953). Os gêneros do discurso. *In: Estéticada criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina G.G.Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.277-326.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- GOMES, Y. L. S.; FEITOSA, D. S.; SILVA, A. D. L. Alfabetização e Letramentos: tecendo reflexões acerca da BNCC e do ensino de Língua Portuguesa. *In: CAVALCANTI, A. S.;*

CAVALCANTE, M. A. S.; GOMES, Y. L. S. **Educação e Linguagem: dos estudos às práticas educativas.** Pedro & João Editores, 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, A. P. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

## REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA SOCIODISCURSIVA

152

Natália Oliveira de Souza<sup>70</sup>

Vaneska de Lima Santos<sup>71</sup>

### RESUMO

O ensino de língua, atualmente, tem sido objeto de reflexões por diversas questões, mas, principalmente, sobre as questões metodológicas que o compreendem. Por isso, esta pesquisa tem como objetivo problematizar sobre o ensino de língua em uma concepção dialógica e interacionista da linguagem (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 2012; VYGOTSKY, 1992). Assim, faremos uma discussão de uma proposta metodológica de ensino de língua que busque enfatizar as diversas nuances que perpassam a compreensão de língua, sem deixar de lado aspectos da variação linguística. Para tanto, estaremos ancorados nas ponderações de Bakhtin (2016), que compreende a língua como social, assim como considera as formas de expressão linguísticas diversas e multifacetadas; Kleiman (2000), que embasa a noção de letramento para pensar os usos da língua; entre outros estudiosos. Diante das reflexões propostas, este estudo mostrou-se como um caminho para (re)pensar sobre questões importantes do ensino de língua nas diversas realidades.

**Palavras-chave:** Ensino. Língua. Interação.

### INTRODUÇÃO

Atualmente, no contexto de sala de aula, surge muitos questionamentos sobre metodologias de ensino de língua. A principal questão desses questionamentos, talvez, consiste em pensar quais são as práticas que, realmente, deveriam nortear o fazer docente acerca do ensino de língua materna. Como consequência, também surge o aparato teórico que solidifica e abarca as práticas a serem desenvolvidas (ANTUNES, 2005; SOARES, 2018, 2020; entre outros). Diante disso, um caminho para propor um diálogo interdisciplinar seria o trabalho com práticas de letramento que busquem dialogar com a dinâmica social dos estudantes e, também, que os docentes considerem as práticas de letramentos<sup>72</sup> como agência social.

<sup>70</sup> Graduada em Letras Português, na Universidade Federal de Alagoas. Pós-graduanda em Linguagens e Práticas Sociais, no Instituto Federal de Alagoas.

<sup>71</sup> Graduada em Letras Português, no Instituto Federal de Alagoas. Especialista em Linguagens e Práticas Sociais, no Instituto Federal de Alagoas. Graduanda em Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas.

<sup>72</sup> Consideramos, aqui, práticas de letramentos as que, de alguma forma, tomam a escrita e a leitura como formas de relações sociais. Assim, compreendemos, com base nos estudos de Soares (2009), que uma pessoa letrada é aquela que consegue interagir socialmente com práticas de leitura e escrita em contextos sociais diversos.



Assim, torna-se imprescindível ter um olhar para refletir as práticas metodológicas em sala de aula. Por isso, esta pesquisa buscará refletir, (re)pensar caminhos para o ensino de língua materna. Enfatizamos que, para isso, teremos como foco a Educação Básica. A pesquisa se justifica pelo fato da necessidade de estudos que contemplem este tema, visto que ainda temos poucas pesquisas que trazem um olhar voltado às práticas metodológicas. Desse modo, diante da sociedade grafocêntrica, é imprescindível os usos de práticas sociais que focam na leitura e escrita, ou, costumeiramente, conhecida como práticas de letramentos.

## **METODOLOGIA**

O desenvolvimento da pesquisa dar-se-á em um estudo bibliográfico, ou seja, faremos um “estado da arte” (BARDIN, 2010) sobre os principais estudos que contemplam o ensino de língua materna. As reflexões também consistem em problematizar sobre uma proposta didática acerca do ensino de língua, por isso, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006). O estudo é justificado no campo da Linguística Aplicada (LA), que compreende os fenômenos sociais são inerentes aos seres humanos, portanto são partes constituintes deles (MOITA LOPES, 2006).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Em uma proposta de interação social, Vygotsky (1992), inspirado na dialética marxista (HOBSBAWM, 1845), reafirma a ideia de que o homem, ao mesmo tempo em que age na natureza transformando-a, sofre os efeitos dessa transformação que ele mesmo promove. Desse modo, ensinar e aprender são processos dialéticos que, sem dúvidas, estão em constante transformação.

Na escola, esse trabalho é feito a partir da utilização dos “gêneros discursivos”. Para Bakhtin (2003), a linguagem está presente em todos os campos da atividade humana. O caráter e as formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos da atividade humana. O uso da língua se dá em formas de enunciados, orais e escritos, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo por meio de seu conteúdo, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2016).

Em diálogo com Bakhtin (2016), em se tratando de gêneros textuais e ensino, Marcuschi (2002) afirma que o funcionamento dos gêneros textuais na escola é importante para a produção como para a compreensão, sendo esta a ideia principal que permeia o discurso dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) sugerindo que o trabalho com o texto seja feito com base nos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Diante disso, Schneuwly et al (2004), dentro da perspectiva Vygotskiana, definiu gênero como instrumento. Segundo esse teórico, a escolha do gênero se faz em função dos parâmetros das situações que guiam as ações a serem desenvolvidas.

Nessa linha de pensamento, Bakhtin (1986, p.113) descreve a linguagem como “ponte lançada entre o homem e o outro homem”. Segundo ele, é por meio da palavra que um sujeito se define em relação ao outro e à coletividade, sendo este o modo mais sensível e puro de relação social, de forma que “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN 1986, p.41), por isso a palavra é indicador de transformação social.

## **DISCUSSÕES E RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Diante dessas problematizações, como pensar em uma proposta que reverbere as proposições discutidas neste estudo? O que realmente compreende aprender língua? O que faz com que os estudantes tenham tanta dificuldade com aprendizagem de língua se já chegam na escola com uma exemplar oratória? Com essas problematizações, buscaremos propor uma prática seguindo o aparato teórico desenvolvido anteriormente.

A aula foi direcionada para Educação Básica, especificamente o ensino fundamental, são setes aulas de 60 minutos, cujo tema é a variação linguística na sala de aula e o preconceito linguístico. A temática se justifica pela necessidade de pensar e discutir sobre variação linguística na sala de aula, na verdade, percebe-se que os estudantes discutem que existir um falar “certo”, por isso, têm preconceito com as outras formas de falar, isso, por sua vez, abre espaço para o preconceito linguístico, bem como para a xenofobia. Diante disso, inquietações sobre variação linguística torna-se um norte para pensar a língua como algo social.

O objetivo geral desta proposta de ensino é refletir sobre a língua e suas variações em diversos contextos de interação, enquanto, os objetivos específicos são analisar a variação linguísticas; compreender o que é preconceito linguístico e xenofobia; analisar os diversos contextos de comunicação humana e compreender as variações da língua. Contemplaremos os seguintes conteúdos: a variação linguística, xenofobia na sala de aula e no Nordeste; linguagem verbal e não verbal e memes.

A escolha dos conteúdos é por causa dos objetivos propostos acima, assim, consideramos importante pensarmos sobre a língua e sua variação, bem como analisarmos e pensarmos sobre os preconceitos que perpassam o falar “certo”, bem como o falar “errado”. Com isso, levaríamos os estudantes a questionarem: quem impôs esse falar certo? por que preciso falar certo? por que as pessoas não compreendem o meu falar da forma como me expresso? o que há de errado em falar “diferente”? com isso, pensaríamos sobre os estigmas que, por vezes, os nordestinos carregam, involuntariamente, em nossa sociedade que, em muitos momentos, impõe uma forma de falar como sendo a mais correta. Assim, pensaríamos em empatia, respeito e, sobretudo, diversidade.

Na primeira etapa, os alunos ficariam em um círculo para o desenvolvimento da aula. Em seguida, faríamos a leitura silenciosa do texto *Nóis mudemo*, de Fidêncio Bogo. Posteriormente, dividiríamos o texto em partes para que os alunos participem da leitura. Na segunda etapa, pensaríamos com os alunos, levaríamos a seguintes indagações: por que a escola não é um lugar para quem fala diferente? por que as pessoas falam diferente? o que é falar certo? o que é falar errado? o que houve com o personagem do texto? qual foi a atitude dos colegas? como você avalia? o que é preconceito linguístico? é um crime contra a língua? ainda hoje, acontece em nossa sociedade situações parecidas? em sua realidade, você observa variação linguística? quando você se depara com alguém que fala diferente de você, como você procede? qual posicionamento a professora poderia ter tomado? para dialogar com esse texto, levaria o curta metragem *Vida Maria*, pois, nele, há uma abordagem de cunho social sobre a educação, bem como questões que, por vezes, perpassam as dificuldades de permanecer na escola. Com isso, levaria as seguintes reflexões: o que é desenhar o nome? o que incomoda a mãe de Maria? a história aconteceu em que lugar? qual a profissão dos personagens? qual a realidade apresentada no curta metragem?

Na terceira etapa, após as reflexões acerca da língua, apresentamos os tipos e níveis de variações linguísticas por meio de slides e seguindo a leitura e discussões com os alunos dos memes. (Caso seja possível, levaria as noções que estão no livro didático dos discentes para, assim, possam usar o material que costumeiramente eles têm acesso). Na quarta etapa, solicitamos aos alunos que façam um trabalho em grupo que serão divididos de acordo com os tipos de variações linguísticas estudadas. Com isso, os alunos teriam que produzir memes que

contemplem cada variação linguística. Desse modo, seria disponibilizado um link de acesso para que consigam produzir os memes<sup>73</sup>. Depois disso, apresentamos os memes em sala de aula.

A avaliação consistiu por meio da participação nas atividades propostas, com observância aos seguintes critérios: colaboração nas atividades; participação na aula, bem como na produção dos memes; interação e diálogos entre os colegas e com os textos. As etapas da atividade se justificam, principalmente, sobre a contextualização do tema e aprofundamento dele. Assim, usamos um exemplo que contempla o contexto de sala de aula. Por isso, o texto proposto foi *Nós Mudermo*, de Fidêncio Bogo. Por fim, construímos com os discentes a compreensão de que não existe falar certo, nem tão pouco falar errado, o que, realmente, existe é a variedade linguística que, sempre, esteve em nossa sociedade. Escolhemos os memes como gênero a ser trabalhado porque compreendem os meios de comunicação que os discentes estão inseridos, ou seja, as redes sociais<sup>74</sup>. Desse modo, por fim, os estudantes pensariam em um meme que abarque as discussões e reflexões propostas ao longo das aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas ponderações elencadas ao longo desta pesquisa, destacamos que as discussões sobre o ensino de língua são importantíssimas para a construção e formação de sujeitos críticos que, por meio da linguagem, possam ser agentes de transformação social. Além disso, nesse contexto, é necessário pensar e também problematizar sobre a formação de professores, ou seja, uma formação continuada e crítica. Portanto, a prática de ensinar deve ser subsidiada pela reflexão-ação-reflexão, a fim de que o professor possa reinventá-la, tendo como sujeito principal o aluno e seus interesses, bem como ter em vista a realidade na qual atua, de modo a adequar suas práticas e seus conhecimentos conforme este contexto. Dessa forma, o professor estará dando condições para que o aluno possa construir conhecimentos, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e que tais conhecimentos façam sentido na vida prática dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

<sup>73</sup> A ferramenta de produção foi disponibilizada por meio do seguinte link: <https://www.gerarmemes.com.br/>.

<sup>74</sup> Por meio de um formulário realizado no início das aulas, a professora regente questionou quais são as principais leituras dos estudantes, quais os meios de comunicação que mais usam e outras questões referentes à leitura e aos gêneros discursivos.

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhael. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 32, 2016 (1º edição).
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 3ª Ed. Hucitec. São Paulo, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.1.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- HOBBSAWM, Eric. (org.). História do Marxismo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (org.). **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. e BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo et al. **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. B. **Sobre os PCN de língua portuguesa**: algumas anotações. In: SOARES, M.B. Alfabetização e letramento. Contexto, 2018.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor, 1992.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

158

ALMEIDA, Luliane Santos <sup>75</sup>

SANTOS, Aleksandra da Silva <sup>76</sup>

### RESUMO

O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências vividas no campo de estágio, na educação de jovens e adultos, em 2022, na disciplina de estágio supervisionado 3, que foi realizado em uma escola no interior alagoano, com o intuito de aperfeiçoar a prática pedagógica, em especial na alfabetização e letramento do primeiro segmento desta modalidade de ensino. Para o desenvolvimento do estágio foram necessários momentos de observação, tanto do espaço escolar, bem como da turma e da professora do primeiro segmento, para elaboração de um proposta de intervenção, para ser realizada junto aos alunos, que resultou em um momento de regência em sala de aula, para colocar em execução a proposta idealizada, e desses momentos surgiram as experiências que serão contadas nesse relato.

**Palavras-chave:** Estágio. Experiência. Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar de forma crítico-reflexiva, a experiência de estágio supervisionado 3 obtida ao longo do semestre letivo, do 8º período do curso de graduação em pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas.

A base para entrar no campo de estágio, foram construídas com as leituras, e discussões teóricas realizadas em sala no início do semestre; que trouxeram as reflexões necessárias para compreendemos a importância da relação entre teoria e prática, como destacado por Pimenta e Lima (2010), “(...) no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para fundamentação teórica”, ou seja, a importância do estágio supervisionado, para formação docente, está ligada as práticas dentro do contexto de sala de aula, pois a teoria dá suporte para a atuação em sala, mas o estágio garante a segurança para desenvolver as práticas em um momento de atuação com os alunos, que vai além da teoria, pois não adianta ter apenas dominou

<sup>75</sup>Luliane Santos de Almeida, graduanda no curso de pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. E-mail: lulianeluli7@gmail.com. Link currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/4890032105068008>.

<sup>76</sup>Aleksandra da Silva Santos, graduanda no curso de pedagogia, pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: Aleksandra.silva@cedu.ufal.br. Link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1838467719459697>.

do conteúdo, mas não saber como transmitir, ou agir diante de uma turma de alunos, que esperam aprender novos saberes com os professores.

O estágio ocorreu em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sermos alunos do noturno, fica mais conveniente atuarmos em salas no período da noite, como também trabalhamos no estágio a alfabetização e letramento, neste caso as turmas foram do 1º segmento da EJA, para entendermos as realidades de como alfabetizar os adultos, pois tem suas peculiaridades em relação a educação de crianças.

As seções seguintes trarão a metodologia para o processo de desenvolvimento do estágio, como também os referenciais teóricos que foram utilizados como base para o desenvolvimento da proposta pedagógica, para intervenção no momento das regências em sala. E, por fim, concluiremos com as considerações finais que são um apanhado de toda a experiência vividas no campo de estágio.

## **METODOLOGIA**

Diante do desafio de adentrar ao campo de estágio, para fazer uma pesquisa de campo, alguns procedimentos devem ser realizados, começando pelo estudo teórico, do público com o qual iremos trabalhar, nessa perspectiva faz se necessário observar o que diz os estudos sobre essa temática com o intuito de compreender melhor os pontos a serem debatidos nesse contexto, bem como abordar as questões no momento das intervenções, e ainda fazer as observações necessárias em loco, para um domínio dos prováveis e eventuais desafios de trabalhar com uma turma, com a qual não estamos acostumados, e em um ambiente que não é familiar, pois não fazemos parte do mesmo. Portanto um dos primeiros métodos são as leituras, e os resumos das mesmas, para fixar o conteúdo, aprimorar nosso conhecimento teórico, e subsidiar a construção da proposta de intervenção.

Com base nestes referenciais, foi planejado e construído as propostas de intervenções para serem aplicadas nas regências, seguindo um cronograma estabelecido pelo professor orientador, que dividiu a disciplina de estágio em três etapas, a primeira etapa são as discussões em sala, que serviram como base para o desenvolvimento do estágio, sendo a segunda etapa as observações no campo de estágio, tanto da escola, no que diz respeito a estrutura física, e organizacional da equipe gestora, docente e de apoio, como também as observações em sala, tanto dos alunos como da professora, e a terceira etapa as regências em sala de aula.

A entrada no campo de estágio, começou com a visita para conversar com a coordenadora, e assim fazer a caracterização geral da instituição, conhecendo melhor como funciona a instituição de ensino, e quem compõe a equipe de apoio, e como está organizada a sua estrutura física, e conhecer a turma e a professora para fazer as primeiras observações. As observações em sala de aula, foram fundamentais para a elaboração da proposta de atividade a ser trabalhada com a turma nas regências, e também conhecer como se desenvolve a educação na EJA, pois esta modalidade de ensino tem as suas especificidades. Feitas as observações, e com a proposta de atividade definida, passamos para os momentos de regência, que consiste em colocarmos em prática todos os conceitos e reflexões obtidas ao longo do curso, para entendermos de fato como administrar os conflitos dentro de sala de aula, e como será nossa postura diante dos estudantes, pois atuar na ministração de aulas para os estudantes é uma das etapas mais importantes para os estagiários, sendo as regências proporcionadoras de conhecimento prático, que é importante para a formação dos graduandos em Pedagogia.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para a fundamentação teórica foram utilizados textos trabalhados ao longo da disciplina, para aprofundar o conhecimento a respeito das questões dos sujeitos da EJA, alguns autores como: Leôncio Soares (2011), Pimenta e Lima (2010), Miguel Arroyo (2017), Tânia Moura (2007), que abordam e debatem temas sobre a educação dos sujeitos da EJA, e falam sobre a prática pedagógica, tratam sobre estágio supervisionado, e alfabetização na EJA.

Como observamos nos textos que serviram como referencial teórico; como destaca Leôncio Soares (2011), que aborda a importância de uma especialização dos professores para trabalhar com a EJA: “(...) uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público(...)”; (SOARES, p. 308). O texto é o resultado de uma pesquisa, que constatou que os professores sentem a necessidade de formação especializada para trabalhar com os alunos da EJA. Quando falamos de Educação de Jovens e Adultos, devemos levar em consideração métodos específicos para atuar com essas turmas, que são formadas por pessoas que não têm a mesma disponibilidade e tempo, das turmas dos mais jovens, isso devido as suas rotinas de trabalho e cuidados domésticos, o que faz com que eles tenham uma dupla jornada. Portanto, os professores da EJA devem ter uma formação voltada para as especificidades deste



público, investido em conteúdos atrativos, não infantilizados, mas acessível a faixa etária dos adultos, não cobrar muitas tarefas, mas construir o conhecimento junto com o aluno, para ele se sentir atuante dentro do seu processo de aprendizagem.

Contudo é de suma importância entendermos que tipo de sujeito frequenta as salas de aula da EJA, para discorrer sobre essa realidade, muitas das vezes esquecida, recorreremos aos estudos de Miguel Arroyo (2017), no livro: **Passageiros da noite do trabalho para a EJA itinerários pelo direito a uma vida justa**. Que retrata essa realidade, de forma detalhada, para entendermos, como interagir com os alunos nas regências em sala de aula, pois devemos construir atividades voltadas para esse público, como também respeitar suas diferentes formas de aprender, de compartilhar conhecimento, como destaca Arroyo: “A fonte de todo conhecimento é a experiência social, e o trabalho é a experiência social mais radical (...) (p.145). Pois devemos considerar que o aluno da EJA, possui um conhecimento prévio sobre o mundo, que foi aprendido no cotidiano de seu viver, de luta pela sobrevivência, por este motivo devemos abrir espaço para reflexão.

Através do diálogo em uma atividade denominada de painel integrado, discutimos sobre alguns textos ligados, a alfabetização e letramento na EJA, para ter um domínio sobre o assunto que fez parte de todo o processo de estágio, desde as observações, até a atuação propriamente com a turma, os textos falam sobre o aluno adentrar neste mundo gráfico/letrado, que foi feito pelos homens e suas convenções sociais, mas que é almejado pelos alunos da EJA, para conseguirem escreverem suas próprias histórias, como destaca (MOURA, 2007,p.39), enfatizando que é “(...)pela alfabetização que o sujeito adquire a base para apropriação das diferentes áreas do conhecimento produzido pela história da humanidade, pois a alfabetização abre as portas de entrada para o mundo gráfico/letrado que os homens produziram através de suas relações socioculturais(...)”. Como podemos perceber que só através da educação o sujeito da EJA consegue ampliar seus conhecimentos e a partir disso reescrever sua história, e lutar por seus direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato teve como principal objetivo descrever as experiências vividas no campo de estágio, e como elas contribuíram para a formação docente, por meio da descrição dos acontecimentos e desenvolvimento do estágio, bem como dá teorização que serviu como base fundamental para resolver os problemas e contratemplos no decorrer do estágio. As

aprendizagens obtidas durante a experiência de estágio, foram bastante significativas, pois ajudaram a perceber de forma teórica e prática, como se desenvolve a educação nessa modalidade de ensino, aprendendo a reconhecer o direito que esses sujeitos tem a educação, bem como eles, podem contribuir com a formação dos futuros docentes. Portanto, desde as aulas para as discussões teóricas, que serviram como fundamentação para adentramos ao campo de estágio, que começamos adquirir conhecimento para podermos nos tornar, bons docentes, que possam ajudar a desenvolver uma forma adequada de ensinar e alfabetizar, pessoas que são adultas, e precisam de um ensino mas dinâmico para essa faixa etária. Contudo, as experiências de estágio vivenciadas, servem como base para seguimos nossa trajetória, pois cada acerto ou erro, é uma bagagem para o nosso futuro, pois determinará nossos próximos passos, porque melhorarmos cada dia, e aprendemos com os contratempos, e com isso aperfeiçoados nossas práticas, e abrimos nossa visão sobre a educação, e nosso papel como educador, sendo o campo de estágio, uma simulação de como é estar à frente de uma turma, que não é uma posição tão fácil de executar, mas que no estágio da a possibilidade de prevenimos possíveis problemas, e pensar nas adequações, que poderemos enfrentar no futuro.

Portanto, conclui-se que, o estágio na EJA foi uma oportunidade de viver novas experiências, para além da teoria, e na prática, desenvolver estratégias de ensino, de como alfabetizar o sujeito, que está disposto a aprender; apesar de todos os problemas que o cerca, que não tem receio de voltar a escola depois da maioridade, para resgatar o tempo perdido, e com isso descobrir que é capaz de sonhar, mesmo que não tenha muitas perspectivas.

## REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerário pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MOURA, Tânia de Melo. **Alfabetização e letramento(s) de jovens e adultos**. Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teóricos metodológicos / Marinaide Lima de Queiroz, Ana Maria Bastos Costa (organizadoras). – Maceió: MEC/UFAL, p. 37-50, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 5ª edição – São Paulo: Cortez, 2010.

SOARES, Leôncio. [As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA](#). **Educação em Revista**, v. 27, p. 303-322, 2011.

## REVISÃO DE TEXTO NO 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE É PROPOSTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

163

AMORIM, Kall Anne<sup>77</sup>

SOARES, Paula Renata<sup>78</sup>

LIMA, Maria Raquel Santana<sup>79</sup>

### RESUMO

Este trabalho analisa como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a estratégia de revisão textual no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. De cunho bibliográfico, inicialmente, discute a revisão na literatura especializada. Depois, analisa-a quanti/qualitativamente no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em produção textual escrita. Na BNCC (2018), a revisão está vinculada à diversidade textual, textualidade, aspectos ortográficos e gramaticais. No 6º e 7º anos, a análise também identificou presença dessa estratégia em todos os campos de atuação (9), havendo predominância de habilidades a ela relacionadas no *campo das práticas de estudo e pesquisa* (4) e no *campo jornalístico e midiático* (3). Observou-se ainda que esse documento curricular, em alguns momentos, parece empregar revisão e edição como sinônimos. Esses resultados apontam a necessidade de investigar como livros didáticos têm incorporado o proposto pela BNCC (2018), dada a influência que ambos exercem no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

**Palavras-chaves:** Revisão textual. BNCC. Produção textual escrita. Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteia o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, estruturando-o nas práticas de linguagem (também designadas eixos de ensino) de leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica), oralidade e análise linguística/semiótica. O eixo de ensino produção textual, de modo preciso, “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 76).

A produção textual escrita é composta pelas estratégias de planejamento, formulação e revisão. Essa última é um processo recursivo que “pode se fazer presente em qualquer momento

<sup>77</sup> Kall Anne Amorim. Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada. kall.braga@ufrpe.br, <https://orcid.org/0000-0001-7753-6696>, <http://lattes.cnpq.br/9420229007650053>.

<sup>78</sup> Paula Renata Soares. Graduanda em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada. prenatasoares31@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3319487144773056>.

<sup>79</sup> Maria Raquel Santana Lima. Graduanda em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada. mariaraquel.lima@ufrpe.br, <https://orcid.org/0009-0003-4151-3427>, <http://lattes.cnpq.br/2748035771029643>.

da atividade escrita, permeando todo o processo, o que contribui para aprofundar a reflexão e a avaliação crítica do texto” (MOTERANI; MENEGASSI, 2013, p. 223). A revisão textual colabora com a aprendizagem da língua escrita e integra a BNCC (2018). Este trabalho visa a analisar, portanto, como esse documento normativo curricular aborda a revisão textual no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em produção textual escrita. Estruturalmente, ele apresenta breve discussão sobre a revisão textual na literatura especializada. Depois, analisa, na BNCC (2018), o lugar ocupado pela revisão textual nesses anos escolares.

## **METODOLOGIA**

O *corpus* de análise deste estudo é a BNCC (2018). Nesse documento de domínio público, o ensino de Língua Portuguesa é estruturado em quatro práticas de linguagem que estão associadas a campos de atuação social. Nos anos finais do Ensino Fundamental, têm-se: *campo jornalístico e midiático; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo artístico-literário*. É no interior dessa dupla organização curricular que os objetos de conhecimento (“conteúdos”) e as habilidades são abordados. Em análise quantitativa, busca-se identificar, descrever e quantificar a frequência da revisão textual no eixo produção textual escrita, por campo de atuação. A análise qualitativa reflete sobre o lugar ocupado por essa estratégia textual no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A produção textual escrita é uma complexa atividade que se realiza no entrelaçar dos aspectos cognitivos, linguísticos, enunciativos, textuais, socioculturais, pragmáticos. No Brasil, o texto é a unidade do ensino de Língua Portuguesa. Há, portanto, estreita relação entre produção de texto, campos de atuação, gêneros textuais, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Os documentos curriculares brasileiros também evidenciam as estratégias inerentes à produção textual (BRASIL, 2018).

Escrever um texto envolve planejamento, revisão, leitura, releitura, reescrita e edição, evidenciando que a escrita não se dá em um único momento; ela é processo. Segundo Ruiz, “a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita” (2013, p. 25). Durante a revisão, aquele que escreve ocupa o lugar de leitor e avaliador de seu próprio texto, possibilitando-o rever aspectos

gramaticais, acrescentar e/ou suprimir informações, analisar a adequação de seu texto ao gênero textual que o configura, prever seus possíveis locais de circulação e leitores.

A estratégia de revisão textual pode ser acompanhada por um processo de reescrita. Para Monterani e Menegassi (2013), revisão e reescrita são processos complementares que contribuem para a qualidade do texto. Ao diferenciar reescrita e retextualização, Rocha (2012) diz que a reescrita se dá no interior de um mesmo gênero. De seu lado, tem-se retextualização quando há mudança de gênero. Em linhas gerais, segundo Hayes e Flower (1980), a edição<sup>80</sup> consiste em ajustes pontuais relativos à ortografia, gramática, imprecisão de significado.

## DISCUSSÃO

A estratégia de revisão textual está presente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em todos os campos de atuação social. Posterior a esse dado mais amplo, a BNCC (2018) aborda separadamente 6º e 7º anos e, em seguida, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

**Quadro 1:** Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em produção de texto

Campos de atuação	Objeto de conhecimento	Habilidades
Campo jornalístico e midiático	Textualização	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, <b>revisão</b> , edição, reescrita/ <i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.
	<b>Revisão</b> /edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) <b>Revisar/editar</b> o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
Campo de atuação na	Textualização, <b>revisão</b> e edição	(EF69LP22) <b>Produzir, revisar e editar</b> textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas

<sup>80</sup> “A função do processo de revisão é melhorar a qualidade do texto escrito. Ele consiste em dois subprocessos: leitura e edição. O processo de edição examina qualquer material que o escritor coloque em palavras, seja lendo, escrevendo ou falando. Seu objetivo é detectar e corrigir violações nas convenções da escrita e imprecisões do significado e para avaliar materiais com relação aos objetivos da escrita” (HAYES; FLOWER, 1980, p. 16). Mais à frente, os autores particularizam revisão e edição. A edição pode ocorrer em breves episódios; “a revisão, por outro lado, não é uma atividade momentânea, mas sim uma atividade na qual o escritor decide dedicar um período de tempo ao exame sistemático e aprimoramento do texto” (HAYES; FLOWER, 1980, p. 18-19).

vida pública		(justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica	<b>(EF69LP35)</b> Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, <b>produzir, revisar e editar textos</b> voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
	Estratégias de escrita	<b>(EF69LP36)</b> <b>Produzir, revisar e editar textos</b> voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
Campo artístico-literário	Consideração das condições de produção.	<b>(EF69LP51)</b> Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, <b>revisão/edição</b> e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
	Estratégias de produção: planejamento, textualização e <b>revisão/edição</b>	

Fonte: BRASIL (2018, p. 142-159; negritos do documento; em vermelho, grifos nossos).

A leitura do quadro 1 permite observar as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em termos de revisão textual. Espera-se que consigam produzir textos em diferentes gêneros, bem como revisá-los considerando aspectos formais da Língua Portuguesa e elementos relacionados à textualidade, ao gênero textual. Similar ao defendido pela literatura especializada (COELHO; ANTUNES, 2010), a BNCC (2018) não restringe a revisão textual a verificações e correções ortográfica e gramatical. Esse documento curricular também está em consonância com a literatura especializada quanto à importância do professor e demais colegas de turma no processo de revisão (RUIZ, 2013).

O quadro 1 desencadeia, ainda, reflexão sobre os limites entre os termos revisão e edição. Nas habilidades *EF69LP08* e *EF69LP51*, a BNCC (2018) faz uso da barra. A variação nesse uso não deixa evidente a posição do documento relativa a um possível uso sinônimo dos termos. Todavia, por serem processos diferentes, o uso de barra se torna inadequado.

**Quadro 2:** Língua Portuguesa no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em produção de texto

Campos de atuação	Objeto de conhecimento	Habilidades	
		6º ano do EF	7º ano do EF
Campo jornalístico e midiático	Produção e edição de textos publicitários	<b>(EF67LP13)</b> Produzir, <b>revisar</b> e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou <i>slogan</i> que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.	
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Estratégias de escrita: textualização, <b>revisão</b> e edição	<b>(EF67LP21)</b> Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc.  <b>(EF67LP22)</b> Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.	

Fonte: BRASIL (2018, p. 164-175).

A revisão visa a tornar os textos escritos adequados tanto do ponto de vista textual, quanto das normas de Língua Portuguesa. No 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, esses aspectos estão relacionados a textos publicitários, artigos de opinião. No *campo jornalístico e midiático*, o termo revisão consta apenas na habilidade a ser desenvolvida pelo aluno. Estaria o termo “revisão” pressuposto naquele de “produção”, como se o ato de produzir textos publicitários implicasse, necessariamente, um processo de revisão? De seu lado, no *campo das práticas de estudo e pesquisa*, o termo revisão está presente no objeto de conhecimento – permitindo inferir que tanto a “divulgação dos resultados de pesquisas” (EF67LP21), quanto a “produção de resumos” (EF67LP22) passarão por um processo de revisão.

No 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, o *campo de atuação na vida pública* tem apenas uma habilidade – e ela aborda a estratégia de planejamento (EF67LP19). As duas habilidades que integram o *campo artístico-literário* estão relacionadas à criação de narrativas ficcionais (EF67LP30) e de poemas (EF67LP31). Ao se relacionar, portanto, os quadros 1 e 2 quanto à presença da revisão, pressupõe-se que os objetos de conhecimento e habilidades descritos no *campo de atuação na vida pública* e no *campo artístico-literário* (quadro 1) serão abordados no 8º e 9º anos – o que inviabilizaria considerar a presença da revisão textual em todos os campos de atuação no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Entretanto, no 8º e 9º anos, a revisão textual também não é abordada nesses dois campos de atuação.

Dada essa dupla ausência, a quantificação das habilidades relativas à revisão textual no 6º e 7º anos foi realizada a partir dos quadros 1 e 2. Essa inter-relação permitiu considerar que, na BNCC (2018), a revisão textual integra os quatro campos de atuação que compõem os anos

finais do Ensino Fundamental: *campos das práticas de estudo e pesquisa* (4), *campo jornalístico e midiático* (3), *campo de atuação na vida pública* (1) e *campo artístico-literário* (1).

Ao revisar um artigo de opinião, o primeiro aspecto a ser observado é se o texto “cumpre a finalidade de opinar sobre um fato. Para cumprir essa finalidade, algumas características referentes ao estilo e à estrutura composicional serão idênticas nos diversos textos desse gênero, outras serão variáveis” (COELHO; ANTUNES, 2010, p. 208). Se a análise realizada neste momento evidenciou a presença da revisão textual na BNCC (2018), ela também desencadeou reflexões sobre a articulação entre revisão e diversidade textual – o que se buscará investigar em trabalhos futuros através da análise de livros didáticos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão textual está presente no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, em todos os campos de atuação social constitutivos dos anos finais do Ensino Fundamental. A análise também evidenciou a intrínseca relação entre revisão e diversidade textual, além de aparente uso sinonímico de revisão textual e edição em alguns objetos de conhecimento e habilidades. Por ser a BNCC (2018) o documento normativo que norteia a elaboração de livros didáticos de Língua Portuguesa, os resultados iniciais deste trabalho apontam a necessidade de investigar como o proposto pela BNCC tem sido incorporado a esse material didático que influencia tanto a prática pedagógica docente, quanto o processo de aprendizagem discente.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.
- COELHO, S. M.; ANTUNES, L. B. Revisão textual: para além da revisão linguística. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205-224, 2010.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. *In*: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (éds). **Cognitive processes in writing**. 1980, cap. 1, p. 3-30.
- MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 52, v. 2, p. 217-237, jul./dez. 2013.
- ROCHA, H da. **Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade**. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, 2012.
- RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto: 2013.



## TECNOLOGIAS DIGITAIS: ACESSO E USOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CRONOTOPO DA PANDEMIA DA COVID-19

169

PINHEIRO, Viviane Caline de Souza<sup>81</sup>

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos<sup>82</sup>

### RESUMO

O trabalho analisa o uso das tecnologias digitais por professores alfabetizadores de Maceió no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). A abordagem metodológica de natureza quantitativa do tipo exploratória permitiu o levantamento do *corpus* para análise sobre como os professores alfabetizadores fizeram uso das tecnologias digitais durante o ERE. Participaram da pesquisa 53 professoras alfabetizadoras do município de Maceió, as quais responderam voluntariamente, seguindo os protocolos éticos, um questionário por meio de formulário *online*. Os resultados apontaram que quase todas as professoras alfabetizadoras tinham acesso às tecnologias digitais incluindo seus suportes, as demais afirmaram que possuíam acesso à internet, mas não tinham os dispositivos para acessá-la ou tinham dificuldade em usar os recursos. Sobre as ferramentas e/ou materiais utilizados durante as aulas remotas, cerca de 54% das professoras afirmaram fazer uso do *Google*, *Classroom* e *WhatsApp*, enquanto 17% deles trabalhavam com materiais impressos/apostilas.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Docência. Tecnologias digitais. COVID-19.

### INTRODUÇÃO

Este resumo expandido trata-se de um recorte de uma tese de doutorado em andamento que tem por objetivo analisar o uso das tecnologias digitais por parte dos professores alfabetizadores de Maceió durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no transpandemia da COVID-19, período que representou mudanças didático-pedagógicas em torno das práticas de ensino.

No que concerne à educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) por meio da portaria nº 343, publicada no dia 17 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU) determinou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia [...]”. Com as aulas em meio digitais (plataformas, aplicativos) houve a

<sup>81</sup> Doutoranda em Educação (PPGE/UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8687718579362786>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-5418>. E-mail: [viviane.cs.pinheiro@gmail.com](mailto:viviane.cs.pinheiro@gmail.com)

<sup>82</sup> Doutora em Educação (UFAL). Professora do Magistério Superior da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6659666517367641>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4556-282X>. E-mail: [adricavalcanty@hotmail.com](mailto:adricavalcanty@hotmail.com)

necessidade de se utilizar os recursos tecnológicos, muitas vezes, desconhecidos ou subutilizados pelos professores.

Com a inserção das tecnologias digitais como um recurso de ensino e aprendizagem imprescindível para a relação professor-aluno no contexto da pandemia, intencionou-se investigar como os professores alfabetizadores usavam essas ferramentas durante o ensino remoto. Com isso, a pesquisa de cunho quantitativo, realizou-se por meio da aplicação de um questionário *online*. A partir dos dados, analisou-se as respostas de 53 (cinquenta e três) professoras alfabetizadoras de Maceió acerca do uso das tecnologias e das ferramentas/materiais utilizados durante as aulas no ensino remoto.

Mediante exposto, esse resumo expandido está dividido em três seções. A primeira descreve a metodologia da pesquisa. A segunda aborda a fundamentação teórica do estudo para o aprofundamento da análise das tabelas. A terceira desenvolve a discussão dos resultados encontrados nas respostas das professoras alfabetizadoras de Maceió.

## **METODOLOGIA**

O recorte apresentado, nesse trabalho, trata-se de uma pesquisa quantitativa cujo instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário *online*. Os dados coletados fazem parte do banco de dados do Coletivo Alfabetização em Rede que desenvolve um projeto de pesquisa coordenado pela professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo da Universidade Federal de São João del-Rei de Minas Gerais. Dessa maneira o projeto de cunho nacional foi submetido, aprovado e registrado na Plataforma Brasil, sob o código: 36333320.0.0000.5151. Da amostra em nível nacional foram totalizadas 14.730 respostas, em Alagoas 2.454 participantes responderam ao questionário, e em Maceió se obteve um total de 167 partícipes.

Nesse trabalho, analisa-se os dados dos professores de Maceió que atuaram durante a pandemia da Covid-19, no modelo de ERE em turmas do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano). Participaram da pesquisa, 53 professores. Para esse resumo expandido analisa-se duas questões objetivas do questionário *online*: a) Qual o seu acesso às tecnologias? b) Quais ferramentas/materiais você mais utiliza para o trabalho remoto? Os dados coletados foram tratados e organizados em tabelas.

## O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA

Com o ERE, os professores utilizaram, em contextos de ensino, as tecnologias digitais entendidas como um conjunto de tecnologias mais antigas que foram convertidas em números para serem identificadas a partir de uma tela em diferentes suportes (televisão, celular, computador, entre outros) (LÉVY, 1996). Essa utilização suscitou conhecimentos em torno de um planejamento didático-pedagógico voltado ao uso de textos e vídeos veiculados digitalmente, além de recursos tecnológicos e aplicativos usados com a *internet*, caracterizando conhecimentos em torno dos multiletramentos<sup>83</sup>.

Nesse contexto, os professores alfabetizadores precisavam lidar com as mudanças em torno do processo de alfabetizar entendendo que o aprender a ler e escrever se dariam em condições nunca imaginadas. Além disso, nas aulas presenciais, alfabetizar já era considerado um processo complexo que envolve não só codificar e decodificar as letras, mas compreender o uso da língua escrita em contextos reais (SOARES, 2018), acrescenta-se assim, à complexidade em torno do alfabetizar, os desafios em ensinar no ERE, evidenciados em outras pesquisas (SANTOS *et al*, 2022; 2022).

Santos, Santos e Pinheiro (2020, p. 447) destacaram que os professores alfabetizadores possuíam dificuldade em conceituar o termo tecnologia digital e o compreende “como metodologia de ensino ou um suporte tecnológico a qual não se relaciona diretamente com o processo de ensino e aprendizagem”. No entanto, as tecnologias digitais devem ser trabalhadas no processo de ensino como recurso pedagógico entendendo que são mediadoras da relação de ensino e aprendizagem (MARTINS; MASCHIO, 2014).

Com a implementação do ERE, os professores passaram a repensar os usos das tecnologias digitais para alfabetizar seus alunos a partir das aulas *online*, dessa maneira, “seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (NUNES, 2001, p. 30), visando minimizar os impactos da pandemia no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes da análise das tabelas, descreve-se o perfil dos professores alfabetizadores de Maceió com o intuito de observar a relação entre quem são os participantes da pesquisa e os

<sup>83</sup> São entendidos a partir da variedade de formas de se comunicar e de construir sentidos a partir de múltiplas linguagens e semioses desenvolvendo diferentes percepções sobre o texto e a própria compreensão que se tem sobre ele (ROJO, 2013).

resultados apresentados. A esse respeito, destaca-se que 96% dos respondentes são mulheres, quase metade são casados (49%) e 58% possuem especialização como a maior titulação acadêmica, 62% dos professores contam com mais de 16 anos de experiência e cerca de 60% trabalham em dois turnos.

A tabela 1 indica os percentuais acerca das informações dos respondentes sobre o acesso às tecnologias. Nela, podem ser observados os resultados em nível nacional, estadual e municipal, especificamente das professoras alfabetizadoras de Maceió. Sendo assim, a partir desses resultados, foi possível fazer uma análise comparativa com os demais professores respondentes.

Tabela 1: Acesso dos professores às tecnologias

Qual o seu acesso às tecnologias?	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
Tenho acesso (computador ou notebook ou tablet ou smartphone ou kindle ou qualquer outro dispositivo com internet)	78%	83%	71%	75%
Não tenho acesso aos dispositivos citados nem tenho internet	1%	0%	0%	0%
Tenho os dispositivos, mas não tenho internet em casa	2%	1%	0%	0%
Tenho internet e não tenho dispositivos para meu uso	3%	3%	5%	8%
Tenho acesso, mas preciso aprender a usar essas ferramentas	16%	13%	24%	17%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dos participantes, 75% afirmaram que possuíam acesso aos suportes digitais com internet compreendendo que a maioria tinha os recursos necessários para lecionar durante o ERE. No entanto, outro índice que possui valores aproximados em todos os níveis investigados consiste na alternativa “tenho acesso, mas preciso aprender a usar essas ferramentas” o que significa que mesmo tendo acesso aos suportes tecnológicos e à internet, os professores apresentavam dificuldade em utilizá-los. Isso implica entender que não basta ter acesso as tecnologias digitais, mas, sobretudo, saber utilizá-las para mediar as aprendizagens.

Santos *et al* (2022, p.18) demonstraram que “a dificuldade dos professores com relação à proposição de aulas em meio digitais encontra-se vinculada à falta de uso das tecnologias para o propósito pedagógico”. Além disso, cabe expressar que nas aulas presenciais (antes da pandemia), a maioria dos professores alagoanos raramente incentivavam seus alunos a usarem o celular em sala como recurso pedagógico (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020). Essa

ausência da cultura digital na escola reflete nas respostas analisadas na tabela 1, tendo em vista que por não considerarem as tecnologias digitais como recursos de aprendizagem, tiveram mais dificuldade em incorporá-las em suas práticas.

Na tabela 2 serão apresentados o panorama das ferramentas/materiais que mais utilizaram no ERE pelos participantes da pesquisa.

Tabela 2: Ferramentas/materiais utilizados no trabalho remoto

Quais ferramentas/ materiais você mais utiliza para o trabalho remoto?	Brasil (n=14.730)	Alagoas (n=2.454)	Maceió (n=167)	Maceió/ CA1-3 (n=53)
Google, Classroom e Whatsapp	38,6%	45%	47%	54%
Email e Youtube	14,6%	16%	12%	8%
Plataforma da própria rede/ escola/ televisão	8,5%	6%	8%	5%
Facebook	4,7%	3%	11%	10%
Materiais impressos/ apostilas	30,1%	27%	8%	17%
Não se aplica	3,5%	3%	14%	6%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No ERE “os professores alfabetizadores precisaram recorrer a diferentes estratégias didático-pedagógicas em busca de promover práticas mais significativas” (SANTOS *et al*, 2022, p. 212) fosse por orientação das secretarias de educação de seus municípios ou por iniciativa própria. A tabela 2, apresenta as ferramentas que foram adotadas no período pandêmico apontando para o *Google, Classroom e WhatsApp* como os recursos mais utilizados, totalizando 54% das professoras alfabetizadoras de Maceió. Comparado aos níveis nacional, estadual e municipal essas ferramentas também atingiram o maior percentual entre eles.

Os resultados deixaram claro que os professores fizeram uso das ferramentas/materiais “como meios de contactar os alunos e ensiná-los” (SANTOS *et al*, 2022, p. 213). Salienta-se também, que a alternativa “materiais impressos/apostilas” teve o segundo maior percentual referente às professoras alfabetizadoras somando 17% e em nível nacional atingiu 30,1% o que faz supor que nem todos os alunos tinham acesso à internet para assistir/participar das aulas remotas e os professores, de modo geral, precisaram adaptar o planejamento para atendê-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 evidenciou as desigualdades sociais em diversos âmbitos. No que envolve a educação essas desigualdades ampliaram ainda mais as lacunas de uma educação para todos, principalmente quando se discute o acesso ao ensino remoto emergencial. Para as professoras alfabetizadoras de Maceió, a pesquisa deixou claro que embora a maioria

delas tivessem acesso às tecnologias digitais (seus suportes e à internet), uma parcela não tinha acesso aos suportes ou precisavam aprender a usar os recursos tecnológicos.

Sobre as ferramentas e/ou materiais utilizados durante as aulas remotas, cerca de 54% das professoras participantes afirmaram fazer uso do *Google*, *Classroom* e *WhatsApp*, enquanto 17% delas trabalhavam com materiais impressos/apostilas presumindo que essa última porcentagem visava atender aos alunos que não possuíam acesso à internet. Dito isso, as professoras alfabetizadoras de Maceió, mesmo tendo os recursos e o acesso necessário para lecionar no ERE, precisavam ter mais formações no que tange ao uso das tecnologias digitais como um recurso facilitador para a aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Portaria nº 343, publicada no dia 17 de março de 2020**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 25 jan. 2023.

LÉVY, P. **O que é o virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

MARTINS, O. B.; MASCHIO, E. C. F. **As Tecnologias Digitais na Escola e a Formação Docente**: representações, apropriações e práticas. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a20v14n3.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2023.

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

ROJO, R. **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A.; PINHEIRO, V. C. S. Educação e tecnologias: (reverber)ações de professores alfabetizadores. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, 2020, p. 430-451.

SANTOS, A. C.; GALVÃO, E. R. S.; SANTOS, J. N.; SANTOS, N. A.; PINHEIRO, V. C. S. Alfabetização no ensino remoto emergencial em Alagoas: cotejo de um tempo e espaço praticado. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. 1ed. São Paulo: Parábola, 2022, v. 1, p. 200-219.

SANTOS, A. C.; GALVÃO, E. R. S.; SANTOS, J. N.; SANTOS, N. A.; PINHEIRO, V. C. S. Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 66, 2022, p. 1-23.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. 384p.

## TRAJETO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

175

FERREIRA, Isabel Lopes Fonseca<sup>84</sup>

ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti de<sup>85</sup>

### RESUMO

Este trabalho discorre sobre a linha do tempo da literatura infantil, situando o leitor acerca do surgimento no Brasil e discutindo algumas modificações que sofreu até chegar ao que compreendemos na atualidade. O objetivo é investigar a história da literatura infantil no Brasil, para tanto, ancoramo-nos em Cecília Meireles, Nelly Coelho, Marisa Lajolo e Regina Zilberman. Trata-se de uma pesquisa documental, parte de uma pesquisa maior em andamento, que investiga a multimodalidade na literatura infantil brasileira. A pesquisa tem nos mostrado que a literatura infantil é um bem cultural de grande valor estético e linguístico, que se constitui e modifica-se mediante o contexto histórico, social e cultural em que está inserida.

**Palavras-chave:** Leitura de imagens. Multimodalidade. Proposições literárias.

### INTRODUÇÃO

O termo literatura deriva da palavra *littera* (do latim), que significa letra, assim, podemos dizer que a literatura é a arte de escrever. Mas só com letras podemos escrever? E escrever o quê? “Há histórias com palavras e imagens e histórias só com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, poemas compridos [...]” (LAJOLO, 2018, p. 14). Muitos são os modos de fazer e ser literatura. Uma arte que vai se modificando ao longo da história, que vai trilhando novos caminhos, que se amplia desde o livro impresso ao digital, que é interpretada e produzida conforme o contexto social em cada tempo histórico.

Partindo desses pressupostos, tomamos como objetivo investigar a história da literatura infantil no Brasil, e a partir desse estudo compreender quando se iniciou a produção dos livros para crianças no país e o trajeto percorrido por esse gênero literário até chegar à atualidade. Trata-se de uma pesquisa documental, em andamento, que é parte de uma investigação mais ampla sobre a multimodalidade na literatura infantil. O estudo ora apresentado ancora-se em quatro autoras principais: Cecília Meireles, Nelly Coelho, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, pesquisadoras imprescindíveis ao objeto de pesquisa ao qual nos debruçamos. Soa-nos como

<sup>84</sup> Isabel Lopes Fonseca Ferreira. PPGEFOP/UFAL. isabel.ferreira@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-6876-7529>, <http://lattes.cnpq.br/6737496953943478>

<sup>85</sup> Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque. Docente PPGEFOP/UFAL. tereza.albuquerque@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0001-7136-8556>, link do currículo lattes. <http://lattes.cnpq.br/3051364050183447>

um desafio empenharmo-nos na reflexão desta literatura que abrange múltiplas características, modos, formas e concepções.

Esse texto compõe a metodologia utilizada para a pesquisa, a fundamentação teórica, na qual discorremos sobre a história da literatura infantil no Brasil, apontando as influências europeias nas primeiras produções, ou antes disso, a literatura que começa a insurgir no Brasil mediante a tradução de obras estrangeiras, e modificações até chegar à literatura infantil brasileira com as configurações que conhecemos na atualidade. Além disso, fazemos algumas considerações percebendo a literatura infantil como uma produção com grande valor estético e linguístico, que impulsiona a formação de leitores.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Mediante uma investigação do tipo documental, buscamos a geração de dados a partir da pesquisa bibliográfica. Conforme Mattar e Ramos (2021, p. 127) “a pesquisa bibliográfica [...] envolve especificamente documentos como artigos científicos, dissertações, teses, capítulos e livros”.

Portanto, para fins de produção desse trabalho, em que apresentamos resultados parciais de uma pesquisa maior que está em andamento, utilizamos o estudo dos livros de Coelho (2000), Meireles(2016 ), Lajolo (2018), Lajolo e Zilberman (2022). Essas são as fontes principais aqui apresentadas. E, como a pesquisa não foi concluída, apresentamos como resultados as reflexões sobre a linha do tempo da literatura infantil no Brasil, a partir de dados ainda parciais, mas que nos indicam a importância da pesquisa sobre este temário.

## **RESGATE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL**

Enquanto os países europeus desde o século XVII já ofereciam um panorama de leituras infantis, no Brasil, a introdução da literatura infantil começa a ser percebida apenas no final do século XIX. Pois, “a incipiente instrução dos tempos coloniais era impedimento natural do uso de livros, principalmente dessa espécie” (MEIRELES, 2016, p. 23). Com isso, a literatura infantil brasileira só começa a sua história por volta dos anos que sucedeu a Proclamação da República. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2022).

A literatura infantil emerge como um produto de consumo de uma sociedade em transformação. Nesse contexto, a escola tem papel fundamental na consolidação da literatura infantil no país, pois, como produto que precisa de leitores, quanto mais se expande a



escolarização mais livros são vendidos/comprados. No entanto, os “favores” são trocados: enquanto os autores e editoras precisam da escola para que os livros de literatura infantil entrem no mercado, a escola tem a literatura infantil como aliada para a alfabetização e para a formação das crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2022).

Esse caráter utilitarista ou pedagógico dos livros de literatura infantil, aos poucos vai sendo modificado e convertido a outras compreensões. Um dos escritores que contribuiu nessas mudanças foi Monteiro Lobato, cujas obras perpassam o seu tempo, tornando-se clássicos. Embora, outros autores tenham o antecedido, Lobato é chamado por alguns como o “pai da literatura infantil”, haja vista o êxito de suas obras, as quais trazem a “proposta inovadora” de dar voz às crianças (GREGORIN FILHO, 2009, p. 28) e não apenas “formar e moralizar a criança, mas também contribuir para desenvolvimento da fantasia do leitor mirim” (SILVA, 2013, p. 242). Nessa mesma perspectiva do imaginário infantil, as autoras Lajolo e Zilberman (2022) postulam a introdução de personagens crianças como uma das características da literatura infantil. Geralmente os protagonistas, os heróis, aqueles que solucionam os problemas ou vivem as aventuras estão na fase da infância, mesmo nos casos de antropomorfismo, como é o caso da Emília (a boneca de pano, criada por Lobato).

Deste modo, a literatura infantil tem se transformado ao longo da história, e suas finalidades, seus temas e seus formatos vêm se adequando aos novos perfis das crianças, cada vez mais multimodais na forma de se comunicar. Na produção literária, portanto, observa-se maior investimento na linguagem multimodal que valoriza as palavras em interação com as imagens visto que “houve a introdução de diferentes materiais na sua confecção e um investimento considerável nos recursos visuais [além disso] reúne ao mesmo tempo o caráter literário, artístico, estético, cultural e comunicativo” (RAMOS; PANOZZO, 2010, p. 18). Com isso, a literatura infantil extrapola os muros da escola e entra no universo da criança como um bem cultural desejado e utilizado em diferentes espaços.

Além do mais, a constituição do livro de literatura para crianças, não se restringe apenas a uma linguagem mais simples ou mais apropriada à compreensão, que, talvez, por essa razão por muito tempo foi (ou ainda é?) considerada como uma literatura de menor valor. Contudo, muito além disso, “a literatura infantil [...] é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. (COELHO, 2000, p. 27). E não somente através da palavra, mas pelas imagens que a constituem. Não devemos valorizar uma linguagem em detrimento de outra ou outras, mas perceber a importância de cada uma. “Para além do texto

[...] um livro, em suas diferentes edições, sua capa, e ilustrações, por exemplo, pede um olhar mais complexo e refinado e talvez o que este olhar veja também faça parte do que se considera literatura”. (LAJOLO, 2010, p. 102). O que se lê no livro infantil é a mensagem que se interpreta a partir das palavras e das imagens presentes. E quanto mais se lê, mais se aprende a interpretar estas duas linguagens de forma integral, complementando-se e constituindo um significado que só atingem juntas, em interação. Esta é uma das grandes riquezas da literatura infantil, a linguagem multimodal.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu percurso histórico, a literatura infantil inicia como um instrumento empregado à disseminação moral e utilitarista para a aprendizagem de conteúdos escolares e aos poucos vai se transformando em uma literatura que abarca o universo infantil e seus interesses. Para isto, seu formato e linguagem também se transformam e as imagens deixam de ser ilustrações decorativas e passam a serem lidas e a comunicar. E, em interação com as palavras, ou seja, em uma linguagem multimodal, as imagens apresentam importantes elementos para a compreensão do enredo lido.

Assim, compreendendo o valor da literatura infantil, investigamos alguns aspectos de sua origem no Brasil, consolidando-os em uma linha do tempo histórico, que dialoga com os aspectos sociais, culturais e políticos que implicam na sua produção e disseminação. Outras pesquisas poderão contribuir com este tema, investigando exemplares de livros infantis das décadas passadas ou analisando exemplares de livros de literatura infantil em seus diferentes formatos, composição e materialidade.

### AGÊNCIA FINANCIADORA

Esse trabalho teve suporte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

### REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** São Paulo: Editora Unesp, 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas, quantitativas e mistas.** São Paulo: Edições 70, 2021.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** 4. Ed. São Paulo: Global, 2016.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Literatura infantil contemporânea: o passado (revestido) bate à porta. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.36 |ISSN 2316-4018| Brasília Jul./Dez. 2010.

SILVA, Mariana Batista do Nascimento. Cecília Meireles: literatura e educação. **Anais do CENA.** Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

## VARIEDADE LINGUÍSTICA E SEUS ASPECTOS DIATÓPICOS, DIACRÔNICOS E DIASTRÁTICOS

180

FERREIRA, Ruth de O.<sup>86</sup>

FELIX, Any Cristina<sup>87</sup>

### RESUMO

O ensino da variedade linguística é parte da estrutura da nossa língua portuguesa, que foi originada do latim e passou por modificações ao longo dos anos, contudo dentro da própria língua há variedades que mudam a nossa língua, em função de vários fatores, como: espaço geográfico (diatópico), históricos (diacrônico), socioeconômicos (diastrático), gênero, nível de instrução etc. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, linguagem, preconceito e ensino encontramos textos como “A língua de Eulália”, “O ensino da língua Portuguesa nos anos iniciais” e “Variação linguística e ensino: caderno do professor”. Selecionamos uma atividade para ser analisada, extraída das páginas 151 a 152, do livro *Ápis Mais, Manual do Professor 4º da Língua Portuguesa*, que mostra a linguagem formal e informal de um registro do diário de uma criança. Contudo, percebemos o quanto esse assunto precisa ser introduzido nas salas de aulas pelo fato da língua está sempre ampliando com diversidades.

**Palavras-chave:** Variação. Linguagem. Preconceito. Ensino.

### INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo discorrer de forma despretensiosa sobre a variedade linguística e seus impactos na educação, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabemos que na língua portuguesa há uma história por trás de sua formação, inclusive, formas diferentes de falar ou de se escrever, que pode instaurar situações de preconceito, por ser vista como a “forma errada” de se expressar e até mesmo de “falta de ensino ou instrução”. Porém aquilo que para muito é tido como “errado”, na maioria dos casos, se trata de algo natural, modificações de acordo com o espaço, familiar e até mesmo histórico da região.

Diante disso, a criança não pode ser considerada como um deficiente linguístico, pois ela não é inferior mental, pelo contrário precisa ser estimulada a aprender sobre as diversidades e formas de comunicação, respeitando cada um ao seu redor. Vemos em alguns textos como: BAGNO (1997) no livro *a língua Eulália* onde vemos a mudança de pensamentos

Este trabalho é orientado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cavalcante. UFAL. maria\_auxiliadora8@hotmail.com, 0000-0002-4028-2669, <https://lattes.cnpq.br/6495492068805035>.

<sup>86</sup> Ruth de Oliveira Ferreira. UFAL. ruth.ferreira@cedu.ufal.br, 0000-0003-0006-0321, <http://lattes.cnpq.br/9959175797057299>.

<sup>87</sup> Any Cristina Felix. UFAL. any.felix@cedu.ufal.br, 0000-0002-4301-9698, <http://lattes.cnpq.br/9323506418303449>. Bolsista Fapeal – Fundação de Amparo à pesquisa de Alagoas.

das personagens ao saber da diversidade da língua, que não podemos tratar como errado, onde acrescentamos com mais análises em CAVALCANTE (2008) *Variações Linguísticas: Implicações Pedagógicas no Ensino de Língua Materna*. Sendo assim, compreendemos que esses assuntos abordados nos traz um vasto aprendizado sobre as mais modificações que a língua portuguesa passa com espaço geográfico (diatópico), históricos (diacrônico), socioeconômicos (diastrático). No livro *Ápis Mais, Manual do Professor 4º da Língua Portuguesa*, onde trata do gênero de registro de diário de uma criança que mostra a linguagem formal e informal motivando os estudantes a realizar a leitura de forma autônoma, pois o texto tem um nível de textualidade simples e compreender as várias formas de se expressar através da língua.

A compreensão sobre a construção da nossa própria língua nos faz entender sobre as diferenças e semelhanças na forma de falar, escrever e se expressar. Não se trata de estar certo ou errado, mas sim formas diferentes de comunicação dentro da língua, como o português não padrão e o português padrão citado no texto de Bagno (1997). Percebemos que não está explícito nos PCN orientações como o professor deve proceder em relação à articulação das questões de variação. Diante disso, o professor precisa abordar as questões da variação linguística no sentido de acrescentar ao dialeto do aluno.

## **METODOLOGIA**

Para a construção deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista sua funcionalidade para sistematizar ideias, teorias e práticas. Para tal, utilizamos como instrumento de busca os textos disponibilizados do Ava Ufal, disponibilizados pela disciplina Saberes e Didáticas do Ensino da Língua Portuguesa 2. Na busca pelo referencial de tratar sobre gênero, linguagem, preconceito e ensino encontramos textos como “A língua de Eulália”, “O ensino da língua Portuguesa nos anos iniciais” e “Variação linguística e ensino: caderno do professor”. Esse conjunto de informações se completam e se assemelham diante do assunto tratado para pesquisa, o que nos possibilitou construir uma base teórica. Além dos textos disponibilizado, selecionamos uma atividade para ser analisada, extraída das páginas 151 a 152, do livro *Ápis Mais, Manual do Professor 4º da Língua Portuguesa*, onde trata do registro de diário de uma criança que mostra a linguagem formal e informal com o respaldo da BNCC (2018) – EF35LP01 (motivar os estudantes a realizar a leitura de forma autônoma, pois o texto tem um nível de textualidade simples).

**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

**Fenômeno da variação linguística**

Ao analisar as páginas 151 a 152, do livro *Ápis Mais, Manual do Professor 4º da Língua Portuguesa*, onde trata do gênero de carta/diário de uma criança que mostra a linguagem formal e informal com o respaldo da BNCC (2018) – EF35LP01 (motivar os estudantes a realizar a leitura de forma autônoma, pois o texto tem um nível de textualidade simples), foi selecionado a atividade 1, onde discorre o conteúdo que contempla o desenvolvimento da competência de compreender o fenômeno da variação linguística. (Referência: BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, p. 87, item 4):

**Lingua: usos e reflexão**

**Variedades linguísticas**

**Atividade oral e escrita**

1. Você leu uma carta escrita por Sam, um cachorro. Agora, leia esta página de diário em que uma personagem escreve sobre seu gato:



Gratuito. Diário da Julieta: as histórias mais secretas da Mariana Malogonilha. São Paulo: Globo, 2010. p. 90

De acordo com o texto lido, marque com um **X** as alternativas que mostram como a personagem escreve seu diário.

A)  Ela escreve de modo planejado, cuidadoso.

B)  A personagem escreve como se estivesse conversando.

C)  Revela emoções de forma espontânea em suas escritas.

D)  Escreve tomando muito cuidado com a escolha de palavras.

**Lingua: usos e reflexão**

**Variedades linguísticas**

Este conteúdo contempla o desenvolvimento da competência de compreender o fenômeno da variação linguística. (Referência: BNCC – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, p. 87, item 4)

Cabe destacar o trecho da BNCC a seguir:

[...] Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.

Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação.

BRASIL. Ministério da Educação. A etapa do Ensino Fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. A etapa do Ensino Fundamental. p. 97-980. p. 81.

**Atividade 1**

Motivar os estudantes a realizar a leitura de forma autônoma, pois o texto tem um nível de textualidade simples. (Referência: BNCC – EF35LP01)

Foi proposto a turma, a leitura de um registro de diário de uma criança que escreve sobre seu gato. Onde ela declara que é o aniversário de 3 anos do seu animal de estimação, a mesma lembra de quando ele era menor e discorre que o nome do bichano quem deu foi seu pai, em seguida ela relaciona o nome do gato que era Romeu com o da história do livro de William Shakespeare, Romeu e Julieta, a criança fica maravilhada por saber que tratava de uma história de amor escrita muito conhecida e que seu pai quis agradá-la pelo seu nome ser Julieta. A atividade era marcar (X) na alternativa que mais se assemelhava com o tipo de escrita da

criança. As marcações foram justamente as que tem caracterização do texto, que aparenta uma conversa sincera informal e espontânea.

**Atividades 2 e 3**  
Ao refletir com os estudantes sobre as variedades linguísticas, é fundamental enfatizar a necessidade do respeito ao falar do outro, às formas diversificadas de expressão regionais, etárias, de grupos sociais específicos. Cuidar para que não se desenvolvam preconceitos linguísticos. É essencial que os estudantes compreendam que o importante é empregar a linguagem de forma adequada à situação. Assim, o informal, o formal e os usos particulares da língua são escolhas do falante, que deve adequar sua linguagem às circunstâncias e situações vividas.

**Atividade 4**  
Comentar que, no dicionário, a linguagem é mais exata por ter de ser uma linguagem mais objetiva. A intenção é apenas definir o animal e dar informações sobre ele, por isso não revela emoção. Como é um texto essencialmente informativo, a linguagem é mais planejada, ou seja, são feitas escolhas intencionais. A linguagem é decidida com antecedência, com reflexão, para que ela cumpra a sua função de maneira adequada, por isso não há espontaneidade. Orientar os estudantes a comparar a linguagem informal com a de outros textos informativos que já conhecem, como os de História, Geografia e Ciências, a fim de que eles façam essa relação.

2. Leia os textos a seguir:

a) Verbetes

**GATO** (ga.to) substantivo. Pequeno animal doméstico, carnívoro, descendente do gato selvagem e da mesma família do leão, da onça e do tigre.  
Revista Infância de A a Z. Dicionário de língua portuguesa. Curitiba: 2. ed. das Levas Parvsa, 2001. p. 309.

b) Trecho de texto informativo

Uma pesquisa recentemente publicada concluiu que os gatos domesticados passaram pela Europa, Ásia e África, transportados pelos primeiros fazendeiros, antigos marinheiros e até vikings há cerca de 10 mil anos!  
 Os pesquisadores analisaram o DNA de mais de 200 restos mortais de gatos e descobriram que os agricultores do Oriente Médio foram provavelmente os primeiros a domesticar com sucesso gatos selvagens.  
Verônica Soares. Conheça a história de domesticação dos gatos. Minas Faz Ciência Infantil, 9 maio 2018. Disponível em: <https://redes.net/604rwb>. Acesso em: 21 jun. 2021. (Adaptado).

3. Agora, responda às questões a seguir referentes aos textos da atividade 2 com os colegas:

a) Nos textos há gírias? **Não.**

b) A linguagem usada no verbete e no texto informativo é mais cuidada, formal, ou mais espontânea, informal?  
**A linguagem utilizada nesses tipos de texto é formal, mas cuidada.**

4. Quais outros textos você conhece que apresentam uma linguagem parecida com a do verbete de dicionário e a do texto informativo?  
**Sugestões: Textos científicos, textos de notícias, bula de remédio, textos de livros didáticos, etc.**

**Hora de organizar o que estudamos**

Leia com os colegas o esquema a seguir e conversem sobre o que estudaram.

**Variedades Linguísticas**

- Linguagem Informal**
  - Mais empregada no dia a dia
  - Mais descontraída e espontânea
  - Pode apresentar expressões populares e gírias.
- Linguagem Formal**
  - Empregada em situações de comunicação e gêneros textuais mais formais: verbetes, textos informativos, palestras.
  - Menos descontraída e menos espontânea
  - Geralmente não apresenta expressões populares ou gírias, pois tem de ser mais objetiva e precisa.

Ao final é sugerido uma leitura com os colegas da turma sobre o que foi estudado de variedades linguísticas: linguagem informal: mais empregada no dia a dia, descontraída e espontânea, podendo apresentar expressões populares e gírias. E linguagem formal: Empregada em situações de comunicação e gêneros textuais mais formais: verbetes, textos informativos, palestras, menos descontraída e menos espontânea e geralmente não apresenta expressões populares ou gírias, pois tem de ser mais objetiva e precisa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as pesquisas bibliográficas analisadas “A língua de Eulália” de BAGNO (1997), “O ensino da língua Portuguesa nos anos iniciais” CAVALCANTE (2008), “Variação linguística e ensino: caderno do professor” MARINHO (2006) e atividade do livro Ápis Mais, vimos o quão é importante ter no currículo dos anos iniciais como proposto na BNCC (2018) o estudo sobre as variações que a nossa língua portuguesa vive de acordo com o espaço geográfico (diatópico), históricos (diacrônico), socioeconômicos (diastrático), gênero, nível de instrução etc, valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas. Não se trata de estar certo ou errado, mas sim formas diferentes de comunicação dentro da

língua, como o português não padrão e o português padrão citado no texto de Bagno (1997) o professor precisa abordar as questões da variação linguística no sentido de acrescentar ao dialeto da criança/aluno, isso ajudará compreender as diversidades no cotidiano e na forma de se comunicar com a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)  
Acesso em: 06 de março de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAVALCANTE, M. A. da S. **Variações Linguísticas: Implicações Pedagógicas no Ensino de Língua Materna**. In: CAVALCANTE, M. A. da S; FREITAS, M. L. de Queiroz. **O ensino da língua Portuguesa nos anos iniciais**: eventos e práticas de Letramento. Maceió: Edufal, 2008.

MARINHO, Janice H. C. VAL, Maria G. C. **Variação linguística e ensino: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.



## O EMPREGO DO M ANTES DE P E B<sup>88</sup>

SOUZA, Vitória Fernanda de Albuquerque Souza<sup>89</sup>

FILHO, José Diogenes dos Santos<sup>90</sup>

SILVA, Erichelly Gonçalves<sup>91</sup>

185

### RESUMO

O presente texto procura fazer uma reflexão sobre a importância da ortografia para a comunicação escrita clara e precisa, e como deve ser ensinada de forma contextualizada, em situações reais de uso da língua. Dentre as muitas regras ortográficas, uma requer atenção especial que é o uso do "m" antes das letras "p" e "b" no início das palavras, o que pode ser um desafio para alunos iniciantes. Desta forma, este texto procura refletir especificamente sobre o emprego da consoante "m" antes de "p" e "b". Para isso, tivemos como base a BNCC (2018), bem como buscamos apoio teórico em autores como Morais (1998), Andrade (2012), e Koch e Elias (2017).

**Palavras-chave:** Ortografia, regras ortográficas, encontro consonantal.

### INTRODUÇÃO

A ortografia é uma área da língua portuguesa que envolve as regras de escrita convencional das palavras. É fundamental que os alunos aprendam e pratiquem a ortografia desde os anos iniciais do ensino fundamental, pois ela é essencial para a compreensão e produção adequada de textos escritos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018), é importante que os alunos aprendam a ortografia de forma contextualizada, ou seja, em situações reais de uso da língua. Dessa forma, é possível que eles percebam a importância da ortografia na comunicação escrita e entendam que a escrita correta das palavras é fundamental para que a mensagem seja compreendida de forma clara e precisa.

Os professores do 3º ano do ensino fundamental devem trabalhar com os alunos as regras básicas de ortografia, como a utilização correta de acentos, o uso adequado das letras maiúsculas e minúsculas, a escrita correta de palavras com grafias irregulares, entre outros

<sup>88</sup> Este trabalho é orientado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cavalcante. Ufal. auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4028-2669> <https://lattes.cnpq.br/6495492068805035>

<sup>89</sup> Vitória Fernanda de Albuquerque Souza. UFAL. [vitoria.souza@cedu.ufal.br](mailto:vitoria.souza@cedu.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0003-4710-8257> <http://lattes.cnpq.br/7656536884489973>

<sup>90</sup> José Diogenes dos Santos Filho. UFAL. [jose.diogenes@cedu.ufal.br](mailto:jose.diogenes@cedu.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0001-9902-2370> <http://lattes.cnpq.br/6799092430952157>

<sup>91</sup> Erichelly Gonçalves da Silva. UFAL. [erichelly.silva@cedu.ufal.br](mailto:erichelly.silva@cedu.ufal.br). <https://orcid.org/0000-0002-1798-3571> <https://lattes.cnpq.br/3434225431903971>

aspectos. Além disso, é importante que eles promovam atividades que envolvam a leitura e produção de textos, para que os alunos possam aplicar os conhecimentos adquiridos de forma prática.

É importante destacar que a ortografia não deve ser vista como uma mera questão de memorização de regras, mas sim como uma habilidade que deve ser desenvolvida de forma integrada com outras habilidades linguísticas, como a compreensão de textos, a produção escrita e a gramática. Dessa forma, os alunos poderão ter uma compreensão mais ampla e profunda da língua portuguesa e poderão utilizá-la de forma efetiva em diferentes situações de comunicação.

Nesse contexto, uma das regras ortográficas que requer atenção especial dos professores e alunos é o uso do "m" antes das letras "p" e "b" no início das palavras. Essa regra estabelece que, quando "p" ou "b" aparecem no início de uma sílaba, devem ser antecidos pela letra "m". No entanto, para os alunos que estão começando a aprender a língua portuguesa, essa regra pode ser um desafio, exigindo a compreensão de fonemas, sílabas e regras ortográficas. Por isso, é importante que os professores utilizem estratégias pedagógicas adequadas para ensinar essa regra de forma contextualizada e progressiva, integrando-a com outras habilidades linguísticas, como a leitura e a escrita. Para tais afirmações tomamos como base a BNCC (2018), bem como autores que se debruçam sobre o ensino da gramática e da análise linguística dentre os quais Andrade (2012), Koch e Elias (2017) e Morais (1998).

## **METODOLOGIA**

A produção deste resumo expandido se deu através de uma pesquisa bibliográfica na qual os autores Andrade (2012), Koch e Elias (2017) atuam como pesquisadores da área e serviram como aporte teórico, assim como uma apreciação da BNCC (2018) e do livro didático do 3º ano do ensino fundamental previsto pelo PNLD para o ano de 2023.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A BNCC (ano) enfatiza que o ensino da ortografia deve ser desenvolvido de forma integrada com outras habilidades linguísticas, como a leitura, a produção de textos e a gramática, e que o aprendizado da ortografia deve estar sempre relacionado a situações reais de uso da língua. Dessa forma, os alunos poderão compreender a importância da ortografia na

comunicação escrita e desenvolver habilidades para utilizar a língua portuguesa de forma clara e precisa.

Ainda segundo a BNCC (2018), o ensino da ortografia deve ser progressivo e contemplar diferentes níveis de complexidade, de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. No 3º ano do ensino fundamental, os alunos devem ser capazes de aplicar as regras de acentuação e pontuação, utilizar adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas e produzir textos com ortografia convencional.

Além dos documentos oficiais, existem diversos estudos e pesquisas que destacam a importância do ensino da ortografia para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Dessa forma, o ensino da ortografia no 4º ano do ensino fundamental é essencial para que os alunos possam desenvolver habilidades linguísticas importantes e utilizá-las de forma efetiva em diferentes situações de comunicação escrita.

O estudo "Reflexões sobre o ensino de ortografia no ensino fundamental", realizado por Andrade (2012), aborda a importância do ensino da ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental. O autor destaca que a ortografia é uma habilidade essencial para a comunicação escrita e, por isso, deve ser ensinada de forma contextualizada e progressiva.

Andrade enfatiza que o ensino da ortografia não deve ser reduzido a uma simples memorização de regras, mas sim deve ser desenvolvido de forma integrada com outras habilidades linguísticas, como a leitura, a escrita e a gramática. O autor defende que é necessário utilizar estratégias pedagógicas que permitam aos alunos compreender a lógica e a função das regras ortográficas, para que eles possam aplicá-las de forma consciente e reflexiva.

O autor também destaca a importância da formação dos professores para o ensino da ortografia, ressaltando que é fundamental que eles possuam conhecimentos sólidos sobre as regras ortográficas e estratégias pedagógicas adequadas para desenvolver essa habilidade nos alunos. Além disso, Andrade defende que é importante que os professores promovam atividades que incentivem a prática e a reflexão sobre a ortografia, como jogos, leitura e produção de textos.

Por fim, o autor ressalta que o ensino da ortografia deve ser adaptado às necessidades e habilidades dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. Dessa forma, é possível que eles compreendam a importância da ortografia na comunicação escrita e desenvolvam habilidades para utilizar a língua portuguesa de forma clara e precisa.

A regra ortográfica que estabelece o uso do "m" antes das letras "p" e "b" no início das palavras está fundamentada na lógica do sistema de escrita da língua portuguesa. Segundo Koch e Elias (2017), essa regra está relacionada à presença de uma consoante oclusiva (que é produzida pelo fechamento total ou parcial da passagem de ar na boca) no início de uma sílaba. Quando isso ocorre, o ar é expelido através das cavidades nasais, resultando na pronúncia de um som nasal. Assim, para representar essa nasalização na escrita, é necessário que a consoante nasal "m" seja antecedida pela consoante oclusiva.

Diante do exposto e partindo da análise realizada no livro didático do 3º ano do ensino fundamental, previsto pelo PNLD para o ano de 2023, sobre o uso do "m" antes das letras "p" e "b", foi encontrada apenas uma atividade que trata sobre essa regra de ortografia. Observou-se que é proposto que os professores desenvolvam as estratégias pedagógicas com atividades que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, para que os alunos possam aprender a regra do "m" antes das letras "p" e "b" de forma contextualizada.

**Letra M antes de P e de B**

**Atividade oral e escrita**

1. Leia as palavras do quadro a seguir e circule as letras que vêm depois da letra **M**.  

canção	tempo	bonde	Humilde	canção	bomê
--------	-------	-------	---------	--------	------
2. Juntos, pensem em uma regra para o uso da letra **M** nessas palavras.  
 a) Conversem sobre essa regra. A professora registrará na lousa.  
 b) Copiem abaixo o que foi registrado.  
 Sugestão: **M** antes de **alabas** iniciais com **P** e **B**.
3. Complete as palavras acrescentando **M** ou **N**.  

a) escreva <u>sentim</u> to.	h) <u>lívoro</u> lívoro.
b) <u>capu</u> <u>sentim</u> to.	i) <u>veco</u> <u>sentim</u> to.
c) <u>traco</u> <u>sentim</u> to.	j) <u>lívoro</u> <u>sentim</u> to.
d) <u>lívoro</u> <u>sentim</u> to.	k) <u>lívoro</u> <u>sentim</u> to.
4. Complete a cruzadinha.  

		B	L	N	B	O
	S	O	M			
	S	O	M	B	R	A
T	R	O	M	B	O	N
	E	M	P	A	D	A
5. Em que palavra da cruzadinha um som nasal indicado por **M** não vem antes de **P** nem de **B**? Som.

**Letra M antes de P e de B**

**Atividade 1**  
 Sugere-se que esta atividade seja feita em grupos, pois os estudantes devem observar a regularidade do uso do **M** antes de **P** e de **B** e desenvolver estratégias, para que possam chegar à regra de uso na atividade 3.

**Atividade 2**  
 Se julgar oportuno, motive os estudantes a observar que, ao pronunciar **M**, **P** e **B**, articulamos sons por meio da aproximação de ambos os lábios (bilabiais). Isso é uma das razões do emprego do **M** em tais contextos.

**Atividade 3**  
 Lembrar aos estudantes que eles devem observar cada palavra e a posição da letra **M** antes para definir qual regra pode ser utilizada (**M** antes de **P** e de **B**).

**Atividade 4**  
 A identificação da regularidade do uso do **M** antes de **P** e **B** também pertence ao âmbito do conhecimento para escrever palavras com correspondências regulares, contextualizadas entre grafemas e fonemas, amplitude o que é exigido para o desenvolvimento da habilidade EF03LP01 da BNCC.

**Atividade 5**  
 É importante que os estudantes observem a regularidade do som nasal **M** antes de **P** e de **B**.

Nesse sentido, foi feito uso de exemplos concretos, resolução de problemas, entre outros aspectos, que podem contribuir para a compreensão da regra e para a aplicação adequada da ortografia nas produções escritas dos alunos. Como citado pelos autores, a atividade faz uso de aspectos que estão presentes no cotidiano das crianças, assim facilitando a aprendizagem. Porém, fica evidente a falta de outros aspectos que poderiam ser utilizados, como análises textuais, a atividade se apresenta muito limitada em apenas reescrever palavras, na sua maioria. Além do livro trazer apenas uma atividade com 5 questões.

Por fim, é importante destacar que o uso do "m" antes das letras "p" e "b" nos anos iniciais é uma habilidade fundamental que contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, e que deve ser trabalhada de forma adequada e progressiva ao longo de todo o processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a ortografia da língua portuguesa é complexa e apresenta muitas regras, e uma dessas regras diz respeito ao uso do "M" antes das letras "P" e "B". Esta é uma regra básica da língua portuguesa e deve ser seguida para garantir a clareza da escrita. Essa regra estabelece que, quando as letras P ou B aparecem depois da letra M, devemos escrever a letra M. Embora possa parecer uma regra simples, é importante lembrar que na ortografia da língua portuguesa existem algumas exceções.

Vale ressaltar a importância do uso de exemplos do cotidiano das crianças durante o ensino, pois permite que elas possam compreender melhor e relacionar o que está sendo ensinado com situações que vivenciam em seu dia a dia. Além disso,

quando os exemplos são familiares às crianças, elas se sentem mais motivadas e engajadas no processo de aprendizagem, pois conseguem visualizar a aplicação prática do que estão aprendendo, facilitando o processo de assimilação e fixação dos conteúdos, já que as crianças tendem a prestar mais atenção e se envolver mais com atividades que lhes interessam e fazem sentido para elas.

Portanto, é fundamental que os escritores da língua portuguesa tenham conhecimento das regras ortográficas e estejam atentos ao uso correto do M antes de P e B, para garantir uma comunicação eficiente e sem erros de escrita. É importante estar atento às regras ortográficas e praticar a escrita para evitar erros comuns, especialmente quando se trata de palavras que apresentam essa particularidade na ortografia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2023: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base (mec.gov.br). Acesso em: 13 fev. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, V. I.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

TRICONI, Ana. **Ápis Mais**: Língua Portuguesa: 4º ano / Ana Triconi, Terezinha Bertin, Vera Marchezi. – 1. Ed. – São Paulo. Editora Ática S.A., 2021.

## ALBETIZAÇÃO E OS USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

191

ARAÚJO, Elisane Barbosa de<sup>92</sup>

GOMES, Yana Liss Soares<sup>93</sup>

### RESUMO

O presente estudo aborda uma discussão acerca dos usos das tecnologias digitais e das práticas de alfabetização desenvolvidas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), entre os anos de 2020 a 2022. Trata-se de uma análise dos dados parciais de uma pesquisa cujo objetivo é compreender as concepções de alfabetização dos participantes do subprojeto de Residência Pedagógica (RP) - Pedagogia/Alfabetização -, em relação aos usos das tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19. Para esta discussão serão apresentadas algumas das percepções dos residentes participantes coletadas por meio de um questionário *on-line*. Os resultados parciais sugerem que as ações de RP mediadas pelos preceptores e residentes redesenharam as experiências de estágios voltadas para a alfabetização e para as práticas de letramento visando minimizar os desafios impostos pelos usos das tecnologias e dos recursos digitais com vistas à materialização do ensino remoto e das atividades escolares não presenciais.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica. Alfabetização. Ensino Remoto. Tecnologias Digitais.

### INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma discussão sobre os usos das tecnologias digitais no âmbito das ações do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que ocorreu entre os anos de 2020 a 2022.

A análise de algumas percepções dos residentes participantes do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do PPR/UFAL foi realizada com a finalidade de identificar os desafios enfrentados durante as experiências de ensino remoto e das atividades não presenciais voltadas para a alfabetização.

A relevância do referido estudo se dá por possibilitar uma reflexão acerca das experiências vivenciadas pelos residentes durante a Pandemia Covid-19, momento em que foram reconfiguradas as práticas de alfabetização, ao tempo que se ressignificou o próprio processo formativo dos licenciandos do curso de Pedagogia.

<sup>92</sup> Mestranda em Educação com ênfase em Educação e Linguagem. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAL). lisaraujo2022@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1478-2077>, <https://lattes.cnpq.br/0803736138887549>.

<sup>93</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). UFAL. yana.gomes@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-4303-9194>, <http://lattes.cnpq.br/5441988893925908>.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja proposta metodológica de investigação pressupõe uma análise do tipo descritivo e interpretativa das ações pedagógicas desenvolvidas pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Os participantes da investigação foram os licenciandos do curso de Pedagogia, vinculado ao Centro de Educação/UFAL, residentes do subprojeto Pedagogia/Alfabetização do PRP (ciclo 2020-2022) que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e enviaram os relatórios de RP.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A pandemia da Covid-19 instaurou novas configurações e trouxe alguns desafios para a vida em sociedade, sobretudo pela necessidade de isolamento e/ou distanciamento social. Assim, ao pensarmos algumas mudanças emergentes a partir do contexto pandêmico, mais especificamente no que diz respeito à alfabetização é possível destacar a relação entre tecnologias digitais, educação e formação docente, pontos que ampliaram o debate no que tange ao ensino-aprendizagem da língua escrita a partir da nova realidade educacional.

No Brasil, o ensino remoto se materializou por meio das portarias do MEC nº 343/2020 e nº 345/2020, que dispunham sobre as orientações para as atividades não presenciais, considerando o contexto da pandemia da Covid-19.

Em relação ao ensino e aos usos das tecnologias digitais alguns dos grandes desafios foram as interações e o modo como os conteúdos “[...] foram oferecidos nas diversas plataformas digitais online, [...]” (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p. 263), visto a necessidade de letramento digital de alunos e professores, bem como a falta de acesso aos recursos digitais.

A esse respeito, Colello (2021) afirma que a pandemia evidenciou as desigualdades sociais e que convocou a sociedade a pensar novas práticas pedagógicas que prescindiam da articulação entre escola e família, embora em muitos casos esta articulação não se efetivasse. Agrega-se à premissa da autora, o fato de que, no âmbito da formação inicial de professores, as instituições de ensino superior se viram obrigadas a dar continuidade às suas atividades por meio do ensino remoto emergencial.



O Programa Residência Pedagógica, frente ao cenário pandêmico, também se deparou com uma nova realidade de ensino. Nessa seara, algumas ações foram organizadas com vistas à oferta de práticas que envolvessem reflexão e inovação para o ensino. Desse modo, considerando tais desafios, a seção a seguir se debruça acerca de uma análise inicial das reflexões de alguns residentes da RP.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, tomando por base as percepções dos residentes (identificados por R1, E2, R3...) sobre as experiências de Residência Pedagógicas (RP) desenvolvidas no âmbito das práticas de alfabetização, foram selecionados alguns relatos para discussão sobre os usos e desafios das tecnologias digitais.

As ações de RP no subprojeto de Pedagogia/Alfabetização, objeto de análise deste estudo, oportunizaram a imersão dos residentes em práticas pedagógicas de forma não presencial durante o ensino remoto. Assim, por meio de um questionário *on-line*, os participantes expuseram suas experiências no que tange às práticas mediadas pelas tecnologias digitais. A esse respeito, R1 afirma que “[...] os impactos dos usos delas (das TICs) nas práticas de ensino [...] tendem a ser positivos desde que [...] promovendo práticas que possam ampliar os conhecimentos dos educandos”. Dito de outro modo, R1 ressalta que o diálogo com a cultura digital é necessário, desde que a intencionalidade que o fundamenta esteja clara e articulada aos objetivos e práticas a serem desenvolvidos.

R3, por sua vez, destacou que a “dificuldade de acesso aos recursos como *smartphones* e *internet* certamente foram os desafios mais explícitos [...]”, o que leva-se a pensar as desigualdades sociais que foram evidenciadas no ensino remoto, uma vez que para além do desafio das aulas mediadas pelas tecnologias digitais, foi necessário construir formas de alcançar as que não possuíam tais suportes, como, por exemplo, *smarthphones*, computadores e *internet* para os momentos síncronos.

As práticas de regências, segundo R2, tornaram-se mais ricas quando os residentes ampliaram o letramento digital e aprenderam a “[...] a usar vários tipos de tecnologias para que pudéssemos nos planejar para as intervenções, [...] a partir de programas, de livros em PDF, de formações com as preceptoras e a professora orientadora [...]”.

Durante as ações de Residência Pedagógica desenvolvidas pelos residentes do subprojeto, destacou-se o uso de algumas plataformas e aplicativos, a saber: *WhatsApp*, *Google*

*Meet, Youtube, wordwall*, que foram fundamentais por possibilitar atividades de ensino não presenciais com foco nas práticas de leitura e escrita em momentos síncronos e assíncronos. Nesse sentido, ao passo que ampliaram os saberes em torno dos tecnologias digitais, as experiências de RP na alfabetização possibilitaram novas práticas de letramento, considerando a diversidade cultural e semiótica dos textos que circulam socialmente.

A esse respeito, Coscarelli e Ribeiro (2011) afirmaram que com a necessidade do uso de “[...] novas tecnologias, emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais [...]”. Logo, o contexto pandêmico acentuou a necessidade de nos apropriarmos da cultura digital. Coscarelli (2016, p. 17) afirma que estamos vivendo “[...] novos tempos [...] uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias”, revelando a importância de novos letramentos vinculados à cultura digital.

Outrossim, reforçando o diálogo entre educação e tecnologias digitais, os participantes da pesquisa relataram como o uso de aplicativos e de plataformas digitais ampliaram o trabalho com as práticas de linguagens de diversos gêneros textuais em seus múltiplos suportes, ao mesmo tempo que contribuíram para a ampliação do letramento digital.

Para finalizar esta breve discussão, faz-se pertinente referenciar Soares (2020) para validar a importância da perspectiva do alfabetizar letrando para aprendizagem inicial da leitura e escrita, por compreender que, embora fenômenos com naturezas e especificidades diferentes, a alfabetização e o letramento precisam ocorrer de modo articulado, enquanto processos indissociáveis. Para tanto, considera-se a necessidade, como bem expuseram os residentes, de aproximar os estudantes dos textos que circulam socialmente, da cultura digital e, assim, promover o alfalettar no contexto de práticas não presenciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da análise sugerem que as atividades de Residência Pedagógica (RP) do subprojeto Pedagogia/Alfabetização, mediadas pelos preceptores e materializadas através dos usos de diversas tecnologias digitais, possibilitaram aos residentes vivenciar novas experiências de estágio com foco nas práticas de ensino e de intervenção pedagógicas voltadas para atender a realidade de ensino remoto.

O novo formato das ações de RP possibilitou aos residentes refletirem sobre os “caminhos e os descaminhos” que perpassam a articulação entre as tecnologias digitais e as

práticas de alfabetização, compreendendo as transposições didáticas que foram construídas num momento tão inusitado, o da pandemia da Covid-19. Por fim, destaca-se que os usos das tecnologias digitais redesenharam as experiências de estágios no âmbito da alfabetização e das práticas de letramento, de modo a atender aos desafios da cultura digital.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, jul./out. 2020. Disponível em: <https://apl.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565/302> Acesso em: 9 de nov. 2022.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização em tempos de pandemia**. Conventit Iternacional, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

**COMENTÁRIOS DESDOBRADOS SOBRE MARCAS DE PONTUAÇÃO:  
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE DUAS DUPLAS DE ALUNOS**

BISPO, Rosiene Omena<sup>94</sup>

CALIL, Eduardo<sup>95</sup>

196

**RESUMO**

Este estudo, vinculado à Genética Textual, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, investiga as marcas de pontuação da frase (MPF), feitas por alunos recém-alfabetizados, em narrativas ficcionais inventadas. O material da pesquisa foi coletado numa turma do 2º ano e constitui um corpus com dois subconjuntos: 1. Produto textual, com 67 manuscritos escolares, escritos, individualmente e em dupla; 2. Processo de escrita, composto pelo registro fílmico (Sistema Ramos) de 20 processos de produção textual. No subconjunto 1 foram identificadas 510 MPF. No subconjunto 2, analisamos os momentos em que as duplas inscreveram os sinais de ponto final e vírgula, tendo como objeto de análise os comentários espontâneos associados a esses objetos textuais. Os resultados apontam que há indicação de que o não uso ou o uso intercambiável dessas MPF está associado, de um lado, à formação da noção de frase e as possibilidades de divisão interna da frase.

**Palavras-chave:** Pontuação. Comentários espontâneos. Escrita colaborativa. Atividades metalinguísticas.

**INTRODUÇÃO**

Nosso estudo, vinculado a Genética textual, tem como objetivo investigar as marcas de pontuação da frase (MPF), feitas por alunos recém-alfabetizados, em narrativas ficcionais (contos etiológicos) inventadas. E a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa (Calil, 2017), visa a aprofundar as investigações sobre as atividades metalinguísticas (Gombert, 1996; Myhill, 2011) expressas pelos alunos enquanto falam espontaneamente, entre si, e rasuram aquilo que está sendo inscrito e linearizado durante o processo de textualização.

No contexto desse estudo, responderemos as seguintes questões: Quais e quantas MPF ocorreram no conjunto de manuscritos escolares? Quais MPF mais se destacaram? Quais MPF são reconhecidas por meio de comentários espontâneos? Quais comentários expressam atividades metalinguísticas?

<sup>94</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Universidade Federal de Alagoas Maceió – AL – Brasil. rosyomena31@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-1822-2811.

<sup>95</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió – AL – Brasil. calil@cedu.ufal.br. ORCID: 0000-0002-8696-3697.

## METODOLOGIA

O material obtido pertence ao banco de dados “Práticas de Textualização na Escola” do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Ele foi coletado entre os meses de março e junho de 2012, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. O corpus compõe o “Dossiê Criar 2012<sup>96</sup>”. Durante essa coleta foi desenvolvido o projeto didático “Contos do como e do porque”, quando os alunos tiveram a oportunidade de ouvirem, lerem e inventarem contos etiológicos.

A turma era composta por 11 alunos, sendo, 7 meninos e 4 meninas. Eles foram organizados em cinco duplas e um trio. Semanalmente a professora lia contos etiológicos para eles e uma vez por semana os alunos produziram histórias inventadas.

Nosso corpus é composto por 67 manuscritos escolares. A partir desse material, constitui-se um corpus composto por dois subconjuntos: 1. Produto textual, composto por 67 manuscritos escolares, escritos, individualmente e em dupla, 2. Processo de escrita, composto pelo registro fílmico (Sistema Ramos) de 20 processos de produção textual, sendo 10 processos de uma díade e 10 processos de outra díade.

No subconjunto 1 no produto textual, vamos realizar um levantamento de todas as marcas de pontuação de frase inscritas em todos os manuscritos produzidos individualmente e em dupla. No subconjunto 2 analisaremos 10 processos de produção textual de cada uma das duas duplas.

Nos manuscritos escolares coletados identificaremos as ocorrências de ponto final e da vírgula e nos processos de produção de cada manuscrito buscaremos identificar os comentários feitos pelos alunos sobre o ponto e a vírgula inscritos nos contos etiológicos inventados. Para identificar as MP em questão, a partir do filme sincronizado, consideramos o momento em que as duplas reconheceram verbalmente ou por gestos a necessidade de sua inscrição. A escolha dessas MP se deu porque tanto o ponto quanto a vírgula tiveram uma quantidade significativa de ocorrência nos manuscritos das duas díades.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES.

Vários estudos realizados em contextos diferentes e com diferentes metodologias têm se dedicado a compreender as marcas de pontuação (MP) deixadas por crianças recém-alfabetizadas. Dentre eles, podemos destacar Edelky (1983) com crianças norte americanas,

---

<sup>96</sup> Projeto de pesquisa autorizada pelo PLATBR (CAAE 40698520.6.0000.5013).

Hall (1999,2005) com crianças inglesas, Dávalos e Ferreiro (2019) com crianças espanholas, Calil et al (2021) com crianças franceses, Rocha (1996), Chacon (2003) e Mendes (2009) com alunos brasileiros, Ferreiro e Teberosky (1979) com alunos franceses, espanhóis e brasileiros

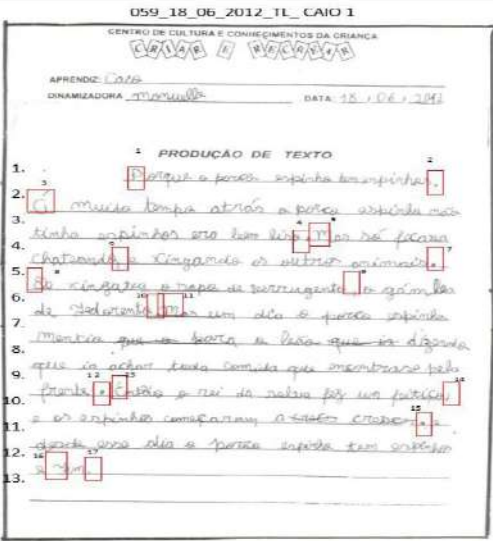
A maioria desses estudos sobre pontuação considera o produto para análise e, apesar da importância para o entendimento das ocorrências de MP na escrita infantil, existem várias desvantagens, uma delas é que o produto não dispõe de informações precisas, uma vez que não é possível ter acesso a informações contextuais e interacionais que possam estar associadas às MP feitas durante o manuscrito em curso.

Nosso trabalho se diferencia em vários aspectos. Primeiro, é produzido num ambiente ecológico de sala de aula. Segundo os dados são capturados por um sistema multimodal-Sistema Ramos (CALIL, 2022) que nos permite acessar de forma precisa o processo de fundição das palavras, das ideias, dos devaneios, dos gestos e movimentos da caneta enquanto brotam as linhas que darão forma aos manuscritos escolares.

Subconjunto: 1 - Produto textual,

Para iniciar o mapeamento enumeramos a quantidade de linhas e de palavras de todos os ME produzidos, depois colocamos caixinhas na cor vermelha em todas as MP sequencialmente enumeradas e, por fim, fizemos o registro das MP no campo anotações do PPT.

Figura 1. Exemplo de ME com as MP mapeadas (arquivo PPT)



Fonte: dados da pesquisa

As marcas de pontuação mais usadas ao longo do projeto do “Como e do Por que” foram: letras maiúsculas (226), vírgulas (111) e ponto final (129). Percebemos que os textos aumentaram de tamanho considerando o número de palavras nas duas produções individuais (1º e 12º), mas o número de marcas de pontuação de frase aumentou muito pouco, uma diferença de 5MP da primeira para a segunda produção individual. Considerando as produções que aconteceram de forma colaborativa e comparando a primeira produção em dupla com a última percebemos um aumento no tamanho dos textos considerando o número de palavras, bem como um aumento no número de marcas de pontuação de frase. Logo, podemos afirmar que o uso dessas MP se intensificou durante o desenvolvimento do projeto.

#### Subconjunto 2 - Processo de escrita

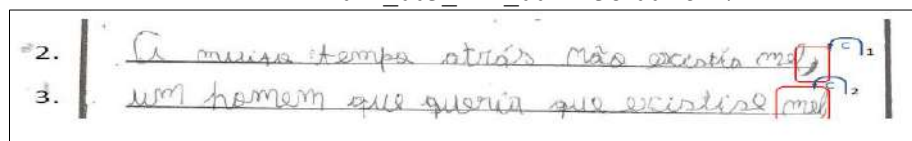
Nesse subconjunto analisaremos os momentos em que as duplas inscreveram os sinais de ponto final e vírgula, tendo como objeto de análise os comentários espontâneos associados a esses objetos textuais. Identificaremos três modos de ocorrências de inscrições desses sinais:

1. Inscrição sem verbalização;
2. Inscrição com verbalização do termo linguístico;
3. Inscrição com verbalização do termo linguístico; com comentários.

Como a pesquisa ainda está em andamento faremos apenas uma breve demonstração da análise desse subconjunto.

Inscrição com verbalização do termo linguístico com comentário. Vejamos a ocorrência:

TD1: ECR2012\_003\_1Ca\_00:14:38-00:15:47



275. CA É. (Começando a escrever na linha 2. Igor não está acompanhando a linearização) Há muito [A muito]... muito.... teeeempo atrás [tempo]... a-trás [atrás]... atrás... não [não]... não... existia... e-xis-tia [existia]... mel [mel]. (Caio parando de escrever no final da linha 2, continuando a contar a história.): Um homem que queria saber o gosto dele... é... mandou... pedir para as abelhas fazerem o mel... mas elas não aceitaram. (Perguntando a Igor se está de acordo com a sugestão.) Quer?

276. IG: Pode ser.

277. CA: (Caio colocando o ponto final no final da linha 2; Igor olhando.) Ponto. [.] (Sobrescrevendo a vírgula [,]) **Ah, não. Vírgula! Porque tá na mesma história...** (Apontando rapidamente o final da linha 2) **...na mesma frase.** Vamos lá. (Relendo a primeira frase) Há muito tempo atrás não existia mel...

No TD1, primeiro ocorre a inscrição do ponto, ao final da linha 2, fechando a frase: “Há muito tempo atrás não existia mel.”. O próprio escrevente verbaliza esse termo linguístico, para, logo em seguida, rasurá-lo, sobrescrevendo e verbalizando com ênfase: “Vírgula!”. Essa ação recursiva do escrevente é acompanhada de outra verbalização de caráter metalinguístico. No comentário do aluno Ca está indicado que não pode ser usado a MP ponto final, já que tem que ser uma vírgula “Porque tá na mesma história... na mesma frase.” (Ca, turno 277). A explicação, apesar de estar acompanhada por uma breve reformulação (história x frase), sugere a concorrência entre as duas MP, ponto x vírgula. A inscrição da primeira MP, o ponto, está correta, principalmente se observamos que a continuidade da narrativa ainda não foi linearizada, apesar de ter sido sugerido um novo período por Ig: “Um homem que queria saber o gosto dele...”. Desse modo, o sintagma nominal “um homem” garante o fechamento da frase precedente. Observa-se, contudo, que no produto não é possível identificar claramente o ponto, que a vírgula rasurou e encobriu.

O aluno Ca indica ter esse conhecimento implícito, ao usar de imediato e sem hesitação o ponto final. Contudo, o uso do ponto para fechamento da história parece ainda se sobrepor ao uso do ponto como marca de fechamento da frase, como fica sugerido por seu comentário. A segunda vírgula inscrita ocorreu cinco minutos depois e também foi reconhecida pelo escrevente, mas comentada pelo ditante.

## CONSIDERAÇÕES EM CURSO

A partir da identificação no subconjunto 1 listamos os seguintes tipos de MPF no produto textual: letra maiúscula, vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto e vírgula, travessão, sendo as mais usadas a letra maiúscula (226), o ponto final (129) e a vírgula (111). No subconjunto 2, analisamos os momentos em que as duplas inscreveram os sinais de ponto final e vírgula, tendo como objeto de análise os comentários espontâneos associados a esses objetos textuais. Identificamos três modos de ocorrência de inscrições desses sinais: 1. Inscrição sem verbalização; 2. Inscrição com verbalização do termo linguístico; 3. Inscrição com comentários. Também foram observados que o ponto e a vírgula duas MPF podem ser usadas com pouca diferenciação em suas funções linguísticas e semânticas. Por vezes, a vírgula é inscrita na posição de ponto final, por vezes, o ponto final é inscrito na posição da vírgula. Conforme sugerido pelos comentários espontâneos verbalizados, há indicação de que o não uso ou o uso intercambiável dessas MPF está associado, de um lado,



à formação da noção de frase e as possibilidades de divisão interna da frase. Além disso, o uso de ponto para fechamento de história parece se sobrepor ao de ponto para fechamento de frase e, por fim identificamos o uso da vírgula associada à pausa, reforçando a influência da instrução escolar.

## REFERÊNCIAS

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 1998.

CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora da UNESP; FUNARTE, 2008.

CALIL, E. **Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois**. In: SILVA, C. L. da C; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.). *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.

CALIL, Eduardo. **Sistema Ramos: método de captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real de sala de aula**. ALFA, 64, e11705, 2020.

CALIL, E. **Rasura oral comentada: Definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois**. In: SILVA, C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (orgs.). *A criança na/com a linguagem: Saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-19.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. **Metalinguistic activity: The link between Anais Educon 2020**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 13, p. 11-15, set. 2020. [https://www.coloquioeducon.com/writing and learning to write](https://www.coloquioeducon.com/writing-and-learning-to-write). In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 103-124.

CHACON, L. **Oralidade e letramento na construção da pontuação**. Revista Letras, v. 61, p. 97-122, 2003, Curitiba: Editora UFPR. Número especial.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. **Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing**. Learning and Instruction, v. 9, n. 6, p. 543-564, dec. 1999. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00006-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00006-7). Acesso em: 20 fev. 2019.

EDELSKY, C. **Segmentation and punctuation: developmental data from young writers in a bilingual program**. Research in the Teaching of English, v. 17, n. 2, p. 135-156, may 1983.

**PROGRAMA ALFABETIZA MACEIÓ PARA A RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: DISCURSO OFICIAL E PONDERAÇÕES DE UMA FORMADORA**

202

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos<sup>97</sup>

MENDES, Andrezza Sibelly<sup>98</sup>

LIMA, Rita de Cássia de Oliveira<sup>99</sup>

**RESUMO:**

Diante das problemáticas enfrentadas pela área na educação em decorrência do período pandêmico, ocasionando a substituição do ensino presencial pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), com o retorno ao presencial fez-se necessário uma “reformulação” nas práticas pedagógicas e das proposições políticas governamentais, sobretudo nos processos de aprendizagem da língua escrita. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar o Programa "Alfabetiza Maceió" e relacioná-lo às suas implicações na prática docente por meio da perspectiva de uma formadora participante do referido programa. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa (MINAYO, 2007), cujas categorias analisadas foram: a gestão, a metodologia e os objetivos do referido Programa. Os resultados indicaram que as formações continuadas ofertadas pelo Programa Alfabetiza Maceió contribuíram para a discussão acerca do pensar em metodologias e didáticas voltadas para as necessidades docentes e das demandas apresentadas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Política educacional. Formação Continuada.

**INTRODUÇÃO**

Durante o período da pandemia da Covid-19, a interação presencial foi substituída pela interação remota, tornando-se um grande desafio para os docentes que não obtiveram uma preparação necessária para intervir pedagogicamente utilizando tecnologias digitais nos processos de alfabetização.

Com o retorno presencial surge a necessidade de pensar em estratégias e ações políticas para a recuperação da aprendizagem das crianças que tiveram aulas remotas durante o período pandêmico, especialmente para as crianças que tiveram seu primeiro contato com o processo de alfabetização por meio de tecnologias digitais.

Este resumo expandido, surge a partir da pesquisa de PIBIC “Alfabetização: intervenções políticas e estratégias didáticas para a recuperação das aprendizagens em Alagoas”

<sup>97</sup> Adriana Cavalcanti dos Santos. UFAL. adricavalcanty@hotmail.com

<sup>98</sup> Andrezza Sibelly Soares Mendes. UFAL. andrezza.mendes@cedu.ufal.br

<sup>99</sup> Rita de Cássia de Oliveira Lima. UFAL. ritalima-962@gmail.com

e possui como objetivo analisar o programa "Alfabetiza Maceió", desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esse programa foi estabelecido como uma das ações instituída pelo Município para possibilitar uma Formação dos professores de Educação Básica tendo como perspectiva a alfabetização durante o retorno presencial pós-pandemia.

Realizou-se, dessa maneira, uma reflexão acerca da proposta do documento do Programa Alfabetiza Maceió instituído pelas portarias de nº 0119/2022 e nº0263/2021 relacionando essa análise com o que está sendo percebido na prática a partir da perspectiva de uma formadora participante do programa analisado.

A organização deste resumo expandido contempla a apresentação da metodologia utilizada; a fundamentação teórica com as explicitações das categorias encontradas durante a análise do programa; discussão com a contextualização do documento; e análise da percepção de uma formadora do referido programa, e, por fim, apresenta-se as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Nesta pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 2007) buscou-se perceber o que propõe o programa "Alfabetiza Maceió" e relacioná-lo na prática por meio da percepção de uma formadora participante do referido programa (BALL, 2001). A professora entrevistada faz parte da equipe de formação do programa nas turmas do 1º ao 3º ano, com mais três formadoras.

A coleta dos dados para a análise ocorreu por meio de uma entrevista piloto com uma formadora do programa. As perguntas foram divididas em três categorias: 1 - Gestão da formação, 2 - Metodologias das formações, e 3 - Objetivos das formações. Os questionamentos foram feitos por meio do aplicativo *Whatsapp* com a proposta de possuir uma visão de como o "Alfabetiza Maceió" está sendo efetuado na prática. A análise dos dados realiza-se a partir da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1999), que considera o ponto de vista apresentado pela formadora entrevistada no momento de análise.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O conceito de alfabetização fundamentado neste resumo referem-se a definição proposta por Magda Soares, segundo a autora, a alfabetização é "um processo de apropriação da 'tecnologia de escrita' isto é, do conjunto de técnica - procedimento, habilidade - necessárias para a prática da leitura e escrita" (SOARES, 2020, p. 27) implica considerar, portanto, para que uma criança seja, de fato, alfabetizada é fundamental que ela adquira certas habilidades,

como: compreender a relação grafonêmica, possuir uma familiaridade com os instrumentos de escrita, ou seja, o lápis e o caderno, assim como conhecer os modos de ler e escrever, isto é, realizar a leitura e escrita seguindo certas habilidades como: perceber a organização espacial do texto e constatar que a direção da escrita na página ocorre da esquerda para direita e de cima para baixo.

Tendo como base a conceitualização de alfabetização citada, é fundamental para a discussão de recuperação de aprendizagem ter ciência da importância em estabelecer políticas públicas para uma melhora do processo de alfabetização visando o para além da codificação e decodificação. É necessário a instituição de propostas que possibilitem o estabelecimento de novas estratégias que possam beneficiar no processo de ensino e aprendizagem das crianças nas instituições escolares, sobretudo na área de alfabetização, sendo essa uma etapa necessária para o desenvolvimento da criança.

Barbosa et al (2022) em seu estudo, apresentam a importância de considerar a alfabetização como fundamental no processo de aprendizagem, relacionado essa importância com a “[...] necessidade de uma análise que compreenda melhor as experiências proporcionadas pelas iniciativas federais, implementadas em parceria com estados e Municípios do país para o processo de aquisição da leitura e da escrita [...]”. (p. 57)

Portanto, discutir acerca do papel das políticas de alfabetização para o avanço do processo de ensino e aprendizagem é imprescindível para observar na prática como se dá a garantia do direito da criança à uma alfabetização que seja, de fato, significativa.

Ademais, faz-se necessário realizar uma reflexão acerca de quais ações políticas e estratégias estão sendo pensadas para as recuperações das aprendizagens no pós-pandemia, levando em conta que o ERE foi um período que impactou a forma de alfabetizar e que estabeleceu dificuldades para as crianças que não conseguiram participar deste período remoto ou que tiveram dificuldades em se adaptar às aulas. Tendo como base o programa “Alfabetiza Maceió” (MACEIÓ, 2022), observa-se que as formações continuadas foram uma das ações pensadas para preparação das voltas das aulas presenciais pós-pandemia.

A partir de uma pesquisa realizada por Pardal e Martins (2005, p.111), no que se refere ao processo de formação continuada, observa-se que, para os autores, a formação é “O instrumento para o exercício adequado da profissão de ensinar e uma referência fundamental para a ação” portanto, é imprescindível que nas formações tenham um olhar atento às

necessidades observadas em sala de aulas, sendo fundamental para um processo de ensino-aprendizagem que alcance os alunos.

Adicionalmente, a formação continuada tendo como perspectiva a volta presencial pós-pandemia é um passo indispensável para que haja um planejamento didático pedagógico significativo direcionado para as dificuldades e necessidades dos estudantes que passaram pelo período pandêmico. Essas formações são um direito dos professores, segundo as metas 13 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), no qual estabelecem a importância de formações em nível superior e de formações continuadas para o processo pedagógico.

#### 4. Programa Alfabetiza Maceió

Este tópico tem como objetivo apresentar os resultados coletados em uma entrevista com uma formadora participante do programa. A análise está organizada em três categorias: Gestão, Metodologia e Objetivos das formações continuadas.

Contextualizando, o programa “Alfabetiza Maceió” foi criado por meio da portaria de nº 0263 em trinta de agosto de 2021 com o objetivo de estabelecer uma "melhora na qualidade da alfabetização das crianças do 1º ao 5º ano em todas as escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Maceió" (MACEIÓ, 2021). Após a criação do documento, o programa foi novamente estruturado e organizado a partir da portaria de nº 0119 instituída pela SEMED em dez de março de 2022 (MACEIÓ, 2022).

##### 4.1 Gestão da formação

Em relação à gestão das formações, a entrevistada relatou que elas acontecem duas vezes ao mês, na primeira quinzena e na terceira quinzena, com uma carga horária de 4 horas por dia, totalizando 8 horas mensais para a formação continuada, em conformidade com o documento oficial, na seção V, denominada "Da Carga Horária", no Art. 13 inciso 1.

A respeito do local das formações, a formadora declara que "As formações estavam ocorrendo *online* pelo *Google Meet*, temos grupos no *WhatsApp* de cada turma, então, estamos em constante contato, também estamos em contato com os professores quando é necessário enviar material, mandamos o *link* da sala do *Google Meet* para o dia da formação (FORMADORA), em uniformidade com o discurso da entrevistada, na seção III intitulado “Do Formato”, no Art. 6 “As ações formativas poderão ser ofertadas na modalidade presencial,

modalidade on-line - mediadas por meios digitais, intercalando momentos síncronos e assíncronos [...]” (MACEIÓ, 2022).

Ainda no que se refere ao local onde ocorrem as formações, a formadora declara “[...] esse ano teremos algumas mudanças, por exemplo, os encontros serão agora presenciais não serão mais realizados pelo *Google Meet*, mas mantendo os dois momentos na mesma carga horária” (FORMADORA), as mudanças na qual a entrevistada se refere serão efetivadas ainda durante o ano de 2023.

#### 4.2 Metodologia das formações

Referente à segunda categoria discutida neste resumo, foi questionada a professora formadora sobre a metodologia das formações do programa. Em relação às escolhas das temáticas a serem abordadas nas formações é proposto nos Art. 8, na seção VI intitulada "Dos Eixo formativos estruturantes" que "As temáticas e conteúdos programáticos das formações serão definidos a partir da prioridade e necessidade formativas da Rede Municipal de Ensino (RME)" (MACEIÓ, 2022), Segundo a formadora “[...] a coordenadora está por dentro do que eles (professores) estão achando, do que eles estão precisando e a gente sempre considera muito a demanda dos professores também, incluindo ao cronograma que a gente tem desde o início do ano [...]”. Portanto, a professora confirma que há um acompanhamento das opiniões dos professores durante as formações e nos formulários de avaliação propostos ao final de cada formação.

No capítulo III, intitulado "Ensino Fundamental" indica que os encontros serão conduzidos por "formadores selecionados pelo Centro Municipal de Formação por edital nº003/2021, profissionais habilitados da sede, indicados pelas respectivas coordenadorias de ensino das etapas e modalidades da diretoria de Gestão Educacional e os formadores da “Lyceum Consultoria Educacional [...]” (MACEIÓ, 2022). De acordo com a formadora as temáticas são pensadas no começo do ano junto com a instituição "Lyceum Consultoria" que propõe “[...] um modelo das etapas para a formação” (FORMADORA) complementando que “[...] não é uma coisa fechada, a gente faz esses ajustes e a gente define um cronograma com as temáticas para o ano todo”. (FORMADORA). Portanto, conclui-se que as temáticas são decididas em conjunto com os docentes, formadores, a coordenadora e a consultoria responsável.

#### 4.3 - Objetivos das formações

Acerca dos objetivos das formações, a seção I no Art. 2 denominado “Dos objetivos” descreve como uma das metas do programa “Assegurar a formação continuada de gestoras/es escolares, coordenadoras/es pedagógicas/os e docentes que atuam na Educação Infantil, na implementação do seu currículo e, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino

Fundamental [...]” (MACEIÓ, 2022), o trecho evidencia ainda, que uma das propostas é consolidar o desempenho nos processos de alfabetização e letramento na RME.

Tendo como perspectiva o objetivo citado, a entrevistada afirma e complementa: “O programa Alfabetiza, como o próprio nome diz, o objetivo é justamente trabalhar essa formação continuada na perspectiva da alfabetização e do letramento, então às vezes tá sempre trabalhando com esses atores como: Emília Ferreiro, Ana Teberosky, com Magda Soares, com Arthur Gomes, então a gente trabalha dentro dessa linha, a parte teórica” (FORMADORA). As práticas da equipe formadora descritas por meio da entrevistada estão plenamente relacionadas aos objetivos do programa, no que se refere à organização, planejamento e aplicação.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise deste resumo expandido observou-se que o documento oficial do programa "Alfabetiza Maceió" e do discurso da professora formadora estão em conformidade no que se refere a organização das formações descritas no documento, levando em consideração três categorias: gestão, metodologia e objetivos do programa.

Por fim, durante a análise da fala da professora entrevistada, observou-se que as formações ofertadas, a partir do programa, são estruturadas de forma conjunta, contando com a participação dos formadores, coordenadores e participantes da formação, sempre buscando considerar as demandas e necessidades referente à prática docente. Além disso, em seu discurso, a professora indica que as formações trouxeram impactos positivos que contribuíram para um repensar de intervenções e estratégias didáticas pedagógicas para a alfabetização, possibilitando uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS

BALL, S. J. (Julho-Dezembro de 2001). **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, 1(2), 99-116.

BARDIN, L. (2009). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BARBOSA, Estefania Ruth Monteiro Barbosa; CABRAL, Giovanna Rodrigues; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. (Des) Continuidades nos documentos federais norteadores das políticas para a área da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização** | ISSN: 2446-8584 Número 17 - 2022.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Editora: Vozes. Petrópolis. 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. Portaria n° 0263 de 30 de agosto de 2021. Cria o Programa Alfabetiza Maceió, no âmbito da rede municipal de ensino de Maceió e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ. Portaria n° 0119 de 10 de março de 2022. Estabelecer a organização e a oferta da formação continuada das/os profissionais da educação da rede pública municipal de ensino de Maceió, que atuam nos eixos pedagógicos e administrativos e dá outra providência.

PARDAL, Luís António; MARTINS, António Maria. **Formação continuada de professores: concepções, processos e dinâmica profissional**. Psic. da Ed, São Paulo, 2005, p. 103-111.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. **Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1º ed. São Paulo: Contexto, 2020.



## **GRUPO DE TRABALHO: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO**

Estudo das teorias sobre a História da Educação e o Estado moderno e suas repercussões no campo das políticas educacionais do cenário brasileiro e alagoano, bem como suas implicações para a prática e a formação docente, a partir dos temas da análise dos discursos de sustentação das referidas políticas; os impactos do ajuste neoliberal sobre o ensino superior; trabalho e educação no Brasil e no Nordeste; políticas curriculares nacionais e locais e impactos na profissão docente; Educação de Jovens e Adultos.

## A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS<sup>100</sup>

210

MELO, Kátia Maria Silva de<sup>101</sup>

### RESUMO

Neste trabalho apresentamos estudos sobre a formação de professores da Educação Básica, analisando o discurso da Resolução CNE/CP n° 2 de 2019, que define uma Base Nacional Comum Curricular (BNC - Formação), para a reorganização dos cursos de licenciatura. Utilizamos como referencial teórico as contribuições da Análise do Discurso de origem francesa (AD) filiada à Pêcheux, que entende o discurso como prática social, cuja constituição resulta da relação entre língua, história e ideologia. Recorremos, também, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, assentada nos princípios do Materialismo Histórico e na defesa do trabalho educativo como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). Visamos explicar o funcionamento do discurso oficial sobre a formação docente, elucidar os fundamentos da atual reforma curricular e apresentar proposições para a constituição de um projeto formativo contra hegemônico.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Reforma curricular.

### INTRODUÇÃO

Apresentamos neste texto nossa pesquisa, em desenvolvimento, na qual damos continuidade a estudos sobre a política de formação de professores, visando analisar seus princípios norteadores e implicações para os processos de reorganização curricular dos cursos de licenciatura. Para tanto, delimitamos a Resolução CNE/CP n° 2/ 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). Pressupomos que a política de formação representa um campo de disputas entre projetos de educação e de sociedade, sendo necessário elucidar alguns de seus pressupostos para resistir aos graves retrocessos estabelecidos e afirmar uma concepção de educação emancipatória.

<sup>100</sup> Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

<sup>101</sup> Universidade Federal de Alagoas. E-mail: katia.melo@cedu.ufal.br.

[https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU.menu?f\\_cod=146AB5B4E75BF8CF6BF918B5B38D6C26#](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=146AB5B4E75BF8CF6BF918B5B38D6C26#)

<https://orcid.org/0000-0001-6773-6088>

## **METODOLOGIA**

Adotamos o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD), filiada à Pêcheux, segundo o qual se postula a determinação histórico-ideológica dos processos semânticos. Sendo assim, entendemos que a política de formação em curso produz sentidos para a formação docente e para a organização dos cursos de licenciatura filiados a determinadas posições ideológicas. Na produção desses sentidos são retomados e ressignificados discursos inscritos em outras posições ideológicas, visando-se produzir um consenso sobre um determinado projeto de formação. Questionamos, então, qual o projeto formativo norteador da reforma curricular em curso, quais suas implicações para os cursos de licenciatura e quais os processos de ressignificação do currículo e da formação, produzidos pelo discurso materializado na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019.

Além disso, avançamos em nossas análises contrapondo a proposta formativa oficial às proposições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que ao longo de sua história reúne proposições consistentes para a formação e valorização docente. Também recorremos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que apresenta uma proposta de formação humana ancorada em princípios emancipatórios, cujos fundamentos possibilitam questionar as proposições da atual reforma curricular. Consideramos, então, que a reforma curricular ancorada na BNC-Formação configura um campo de disputas, (re)velando conflitos entre concepções de formação.

## **DISCUSSÕES PRELIMINARES**

As mudanças ocorridas em nosso país a partir de 2016 com o advento do golpe jurídico-midiático-parlamentar que destituiu do poder a Presidenta Dilma Rousseff integram um conjunto de retrocessos que ameaçam direitos conquistados pelos trabalhadores e geram preocupações quanto à efetividade das políticas públicas. No campo das políticas educacionais destacamos a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera diversos artigos da LDB nº 9.394/1996, instituindo a denominada “Reforma do Ensino Médio”. No que concerne a essa lei destacamos o artigo 7º, que altera o art. 62 da LDB, incluindo o § 8º: “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BNCC). A Lei 13.415, em seu artigo 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a adequação curricular da formação docente.

Em 22 de dezembro de 2017 será publicada a Resolução CNE/CP nº 2 que “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” (BNCC-Educação Básica). No seu artigo 17 é retomada a prescrição de que a formação docente deve adequar-se à BNCC: “Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC [...]”. No ano seguinte, será publicada a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituindo a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP Nº 2/2017. Na resolução que institui a BNCC-EM também será retomada a prescrição de adequação dos cursos de formação docente à BNCC (art. 14).

Após a publicação da legislação referida, voltada principalmente para a reforma curricular da Educação Básica, será lançada a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, direcionada à formação de professores. Tal resolução “define 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)”. A partir dela é revogada a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015. Consideramos que a reforma curricular em curso, consubstanciada na legislação referida, materializa retrocessos nas políticas de formação docente, tendo em vista que produz o silenciamento da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 (Diretrizes para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério). Segundo essa Resolução, a formação docente deve ser norteada por uma Base Comum Nacional (BCN), pautada por uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, organizada a partir dos seguintes princípios: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Resolução, p. 2).

Na contramão da concepção defendida nessas diretrizes, a defesa da formação norteada pela BNCC configura uma proposta de reforma curricular orientada por uma concepção neotecnicista e neopragmática, que retrocede a superada Resolução CNE/CP nº 1 de 2002. Tal resolução define que a formação docente deve centrar-se no desenvolvimento de competências, conforme retomado atualmente na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, na qual será elencado um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura.

Faz-se necessário destacar que a proposição de uma Base Comum Nacional para a formação docente vem sendo discutida ao longo da história da educação. Segundo Saviani (2016, p. 73) “a noção de uma base comum nacional emergiu como ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores, que começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em 1980.” Contudo, é indispensável discernir Base Comum Nacional, segundo proposta do movimento dos educadores reunidos na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), de BNCC, entendida enquanto um rol de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura. Educação (ANFOPE), de BNCC, entendida enquanto um rol de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura.

Na conjuntura atual, em que foram aprovadas novas diretrizes curriculares para a formação de professores e a BNC-Formação, indagamos qual o projeto formativo norteador da reforma curricular em curso e quais os sentidos produzidos pelo discurso materializado na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. Questionamos a pertinência de uma proposta curricular assentada na padronização dos currículos, via desenvolvimento de competências e habilidades, que tende a desconsiderar as especificidades e necessidades locais.

A política educacional em curso evidencia uma série de graves retrocessos que geram um quadro de incertezas e de desvalorização dos profissionais do magistério. Nesse cenário, entendemos ser indispensável discernir BNCC de BCN, pois representam propostas de formação antagônicas, embora o discurso oficial vise produzir um consenso sobre a reforma currículo em curso, silenciando as propostas de reformulação dos cursos de licenciatura produzidas pelos educadores e ancoradas numa concepção emancipatória.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, o desenvolvimento da pesquisa contribuirá para a melhoria dos processos de aprendizagem dos estudantes envolvidos no PIBIC e de estudantes das licenciaturas, tendo em vista que os resultados produzidos serão compartilhados nas aulas na graduação e em eventos acadêmicos nos quais a pesquisa será socializada. Além disso, o estudo da temática abordada contribuirá para os processos de avaliação dos projetos de formação na licenciatura e para elucidar as orientações presentes na reforma curricular.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - 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 formação continuada.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 - Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNC-EM).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e BNC-Formação.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 3ª. Edição, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Movimento: Revista de educação. Ano 3, nº 4, 2016. Acesso em 15 mar. 2023. Disponível <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>.

## A CATEGORIA DE *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL NA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO

215

SILVA, Edva Emanuelle Gomes da<sup>102</sup>

SILVA, Givanildo da<sup>103</sup>

### RESUMO

Este trabalho discutiu a *accountability* educacional composta pela avaliação, pela prestação de contas e pela responsabilização, e alguns equívocos teórico-metodológicos relacionados à utilização do termo *accountability* educacional. O objetivo foi problematizar a relevância desta categoria para a análise das políticas de regulação da educação, em especial, aquelas que são articuladas às avaliações em larga escala. Para tanto, recorreu-se metodologicamente à abordagem qualitativa, à perspectiva teórica crítico-reflexiva, e à pesquisa bibliográfica em autores que estudam criticamente a *accountability* educacional, os pilares que a constituem (avaliação, prestação de contas e responsabilização), e as políticas de regulação da educação, associadas às avaliações em larga escala. A partir disso, obtiveram-se como resultados: a relação entre *accountability* educacional e as políticas de regulação da educação; a diferença entre *accountability* educacional e formas parcelares de *accountability*; a tradução redutora do termo *accountability* educacional; e o uso equivocado da *accountability* educacional como sinônimo de políticas de responsabilização.

**Palavras-chave:** *Accountability* educacional. Política de regulação da educação. Avaliações em larga escala.

### INTRODUÇÃO

Segundo Schneider, Nardi e Durli (2018), as políticas de avaliação e de regulação da educação básica começaram a surgir no final do século XX, notadamente, a partir da conjuntura societária marcada pelo advento do neoliberalismo, que foi adotado como ideário norteador das reformas do Estado. Com isto, as políticas educacionais foram submetidas à adesão da busca por resultados, visando contribuir para o aumento da eficiência e da qualidade das políticas educacionais (MAROY; VOISIN, 2013). A partir da disseminação do ideário neoliberal, a qualidade da educação passou a ser avaliada por intermédio das avaliações em larga escala.

Estas avaliações, conforme Schneider, Nardi e Durli (2018), exercem a regulação da qualidade educacional, definindo um conjunto de condicionamentos para a produção de resultados na educação, fazendo com que as instituições de ensino se fundamentem em

<sup>102</sup>Edva Emanuelle Gomes da Silva. Universidade Federal de Alagoas. edvagomes@yahoo.com.br, orcid.org/0000-0002-9155-4548, <http://lattes.cnpq.br/5094025665245461>.

<sup>103</sup>Givanildo da Silva. Universidade Federal de Alagoas. givanildo.silva@cedu.ufal.br, orcid.org/0000-0001-5490-6690, <http://lattes.cnpq.br/3702199251733170>.

determinados padrões de desempenho. Em virtude desse foco no controle da qualidade da educação pública, via aplicação das avaliações em larga escala, tais avaliações podem atuar como políticas de regulação por resultados (MAROY; VOISIN, 2013). As referidas políticas podem ser implementadas de diferentes formas na educação, mas neste trabalho se compreende que elas se materializam mediante a *accountability* educacional, isto é, por ações de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização das escolas pela qualidade da educação pública.

O objetivo deste trabalho foi problematizar a relevância da categoria de *accountability* educacional para a análise das políticas de regulação da educação, sobretudo, aquelas que utilizam as avaliações em larga escala como instrumento central para aferir a qualidade da educação pública. Nessa perspectiva, além desta introdução, o presente trabalho está organizado com a apresentação da metodologia de pesquisa que o orientou; do referencial teórico que discutiu a categoria de *accountability* educacional e os equívocos teórico-metodológicos relacionados ao uso do termo *accountability*; e das considerações finais, que explicitam as contribuições epistemológicas da categoria de *accountability* educacional.

## METODOLOGIA

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL). O contexto da pesquisa é a educação municipal de Maceió, em que se pretende analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como uma política de regulação da educação do referido município, que pode estar interferindo no trabalho docente por meio do uso da *accountability* educacional. A abordagem de pesquisa do presente trabalho é qualitativa, e fundamentada em uma perspectiva teórico-metodológica de cunho crítico-reflexivo.

Por se tratar de um trabalho oriundo de uma pesquisa em andamento, optou-se pela pesquisa bibliográfica como instrumento de coleta de dados, entendida como o aprofundamento da busca de pesquisas que discutem aspectos referentes ao objeto investigado, os quais suscitaram elementos atuais acerca do assunto (GIL, 2008). Entre os autores que compõem o referencial teórico deste trabalho se destacam: Afonso (2009a, 2009b, 2018), Maroy e Voisin (2013), Schneider e Nardi (2014). Por sua vez, a técnica de análise dos dados foi a discussão de algumas das possíveis contribuições conceituais e teórico-metodológicas dos autores em



relação à *accountability* educacional, como categoria relevante para o estudo de uma política de regulação da educação, centrada nas avaliações em larga escala.

## DEFINIÇÃO DE *ACCOUNTABILITY* EDUCACIONAL E ALGUNS EQUÍVOCOS NO USO DESTA CATEGORIA

Nas pesquisas sobre a *accountability* educacional há uma diversidade nos sentidos atribuídos a esta categoria. Eles variam conforme as perspectivas teóricas que investigam a *accountability* educacional, abordando-a em análises mais simples ou complexas, e também a depender das políticas, sistemas e modelos de *accountability* que são analisados, e das dimensões, instituições, práticas e atores que os constituem (AFONSO, 2009a). Diante dessa variedade de sentidos, Afonso (2009a), define a *accountability* educacional a partir de três pilares (avaliação, prestação de contas e responsabilização).

De acordo com Afonso (2009a), a **avaliação** é o processo de recolhimento e de tratamento de diversos dados e informações, os quais produzem juízos de valor sobre uma realidade ou situação, é um instrumento estruturante da prestação de contas, em que a avaliação pode ser *ex-ante* ou *ex-post*, ou seja, a avaliação acontece antes do momento da prestação de contas, ou ocorre entre as etapas da prestação de contas e da responsabilização. A **prestação de contas** é o direito de solicitar informações e de exigir justificativas, com uma obrigação de responder àquilo que foi solicitado; e a **responsabilização** é a assunção das responsabilidades pelas ações realizadas (AFONSO, 2009a).

Em outras palavras, a *accountability* educacional pode ser sintetizada como um processo em que se realiza a avaliação das políticas educacionais por intermédio de determinados dados e informações. A partir dos resultados alcançados neste processo avaliativo, há uma obrigação de prestar contas sobre eles, e de atribuir a responsabilização pelas ações realizadas, que geraram os resultados. É válido salientar que, esses pilares da *accountability* educacional – avaliação, prestação de contas e responsabilização – podem ser combinados dessa ou de outras formas, provocando consequências diversas, o que não implica em dizer que eles atuam de forma integrada (AFONSO, 2009b). Isto significa que também há a possibilidade de serem utilizadas na educação formas parcelares de *accountability*, que são ações ou procedimentos relacionados apenas a alguns destes pilares, e não aos três em conjunto, ou ainda, do uso de apenas um deles, ou da combinação de somente dois pilares da *accountability* educacional (AFONSO, 2009a).

Neste trabalho, defende-se a concepção de que a *accountability* educacional pode ser usada para materializar uma política de regulação da educação, pois este tipo de política é composto por mecanismos gerenciais, que objetivam direcionar e controlar a produção de resultados na educação, de acordo com a definição de prioridades e de padrões de qualidade, que são orientados pelos indicadores das avaliações em larga escala (NARDI, 2019). Em busca de cumprir essa finalidade, algumas políticas de regulação da educação adotam um modelo de *accountability* educacional, caracterizado pela responsabilização e prestação de contas das escolas e de seus profissionais sobre os resultados obtidos nas avaliações em larga escala, em que o desempenho positivo ou negativo das escolas é associado, respectivamente, a recompensas ou sanções (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

Em face dessa compreensão, ao recorrer à categoria de *accountability* educacional para analisar uma política de regulação da educação, é preciso ter atenção para não cometer alguns equívocos teórico-metodológicos. Afonso (2018) aponta exemplos sobre este aspecto, como a tradução redutora do termo *accountability* educacional, em que ele é traduzido apenas como prestação de contas ou como responsabilização. O que pode resultar em um entendimento fragmentado e superficial do assunto, pois acaba se analisando isoladamente os pilares da *accountability* educacional (avaliação, prestação de contas ou responsabilização). Neste caso, seria mais adequado utilizar a expressão formas parcelares de *accountability*, tendo em vista que estas abordam somente um ou mais pilares da *accountability* educacional (AFONSO, 2018).

Outro equívoco apresentado por Afonso (2018) é o uso da *accountability* educacional como sinônimo de políticas de responsabilização, uma vez que qualquer modelo de *accountability* educacional promove a responsabilização mediante consequências positivas ou negativas, de caráter material ou simbólico, e de forma implícita ou explícita. Logo, se a responsabilização realizada pela *accountability* educacional tiver uma conotação negativa, recomenda-se que seja empregado o termo políticas de culpabilização ou responsabilização unilateral (AFONSO, 2018), porque estas responsabilizam de modo exclusivo ou predominante as escolas e os professores pelo insucesso da qualidade da educação.

Ao longo do trabalho, os elementos conceituais e teórico-metodológicos sobre a categoria de *accountability* educacional voltada, em especial, para a análise das políticas deeducação – aquelas centradas nas avaliações em larga escala como instrumento para avaliar a qualidade educacional –, foram apenas alguns dos inúmeros que podem interferir no

planejamento, na elaboração e na implementação das políticas públicas de educação. Ao evidenciá-los, a intenção foi enfatizar a relevância de compreender a *accountability* educacional em sua complexidade e integralidade, de modo que os pesquisadores em educação que se propõem a investigá-la, o façam com um rigoroso exercício analítico, que conforme Afonso (2018), possa contribuir com uma pesquisa aprofundada, politizada e crítica, a qual desnaturalize e problematize a expressão *accountability* educacional para resgatar seus diferentes significados.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi resultado parcial de uma pesquisa de Mestrado, que ainda está em fase de andamento no PPGE/UFAL. Em virtude disto, buscou-se discutir uma parte do referencial teórico, que vem fundamentando a compreensão sobre a relação entre a *accountability* educacional e as chamadas políticas de regulação da educação. Nessa direção, as referências aqui apresentadas abordaram alguns aspectos conceituais e teórico-metodológicos fundamentais para a análise do objeto, que é a *accountability* educacional como instrumento usado para materializar uma política de regulação da educação, possivelmente, implementada na educação municipal de Maceió, a qual pode estar gerando implicações para o trabalho docente.

Ao longo do processo de apreensão do objeto de pesquisa mencionado, a categoria de *accountability* educacional trouxe contribuições epistemológicas fundamentais, na medida em que lançou luzes sobre a sua diversidade de sentidos. A partir disto, foi possível compreender que as distinções conceituais da *accountability* não estão circunscritas a uma questão semântica, pois ao utilizar essa categoria de forma equivocada, é possível que se chegue a um entendimento fragmentado, que desconsidera a complexidade dos pilares que constituem a *accountability* educacional (avaliação, prestação de contas e responsabilização). Desse modo, é importante ter uma maior atenção epistemológica para não incorrer no erro de traduzir essa categoria apenas como prestação de contas ou como responsabilização, nem de usá-la como sinônimo de políticas de responsabilização.

O estudo da categoria de *accountability* educacional também proporcionou identificar a sua relação com as políticas de regulação da educação, principalmente, no que se refere ao uso da *accountability* como instrumento responsável por materializar políticas educacionais regulatórias, que se orientam pelos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações em larga

escala, como forma de aferir a qualidade da educação oferecida pelas instituições públicas de ensino. O que contribuiu para ampliar a concepção de que as políticas de regulação da educação, organizadas por meio da *accountability*, não apenas atribuem uma responsabilização às unidades escolares e aos seus respectivos profissionais pelos resultados alcançados nas avaliações em larga escala. Como também podem gerar a sua obrigação de participar de avaliações e de prestar contas sobre as suas ações, de modo a adequá-las aos objetivos preestabelecidos para a melhoria do desempenho escolar nas avaliações em larga escala.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação – subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, mai./ago. 2009a. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148/251>. Acesso em: 27 mar. 2022.

AFONSO, Almerindo Janela. **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares.** **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, jun. 2009b. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>. Acesso em: 27 mar. 2022.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4052/2563>. Acesso em: 29 jan. 2023.

GIL, Antonio Carlos. Delineamento da pesquisa. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 49-59.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5dgZbjXWT86KxyJy7Lt5v9r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2022.

NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: configuração no seio das políticas educacionais de regulação por resultados. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 29, 2019, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2019. p. 1-6. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_9\\_1](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_9_1). Acesso em: 27 mai. 2020.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.

27, n. 1, p. 7-28, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295/3191>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 109-138, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28253/25074>. Acesso em: 09 jun. 2022.

## A EDUCAÇÃO ASSISTENCIALISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

222

Gomes, Mariana Silva Souza<sup>104</sup>

Silva, Givanildo<sup>105</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo entender o funcionamento de uma educação de cunho assistencialista no Brasil, nos anos de 1900-1980, antes uma legislação que tornava obrigatório o atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos de idade. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, com caráter explicativo. Constatou-se que o surgimento de creches, no Brasil, teve como anseio atender as crianças de até 6 anos, devido ao aumento da mão-de-obra feminina nas indústrias. Desse modo, foi realizada, em diferentes contextos, a criação de programas que pudessem realizar o atendimento assistencialistas/higienistas para as crianças.

**Palavras-chave:** Assistencialismo; Crianças; Atendimento; Educação.

### INTRODUÇÃO

O ponto de partida da presente pesquisa é a compreensão do contexto histórico da educação infantil no Brasil, entre o início dos anos de 1900 até a década de 1980, que foi norteadada por uma concepção assistencialista. Para essa finalidade, a problemática que foi analisada, configura-se a partir da seguinte questão: qual foi o contexto histórico da educação voltada para o cuidado e assistência das crianças entres os anos de 1900-1980? Kramer (1982) aponta que, a partir da Segunda Guerra Mundial, instaurou-se um movimento de uma educação que era voltada para as crianças que eram filhas de mulheres que tinham seus trabalhos nas indústrias, entretanto, a carência desse movimento teve contribuições da pré-escola em conjunto com a assistência social. Manifestou-se assim uma preocupação com a carência social e emocional das crianças.

A presente pesquisa é significativa para o campo de estudo da história da educação infantil, devido a sua contribuição teórico-reflexiva acerca da trajetória de uma educação direcionada ao cuidado e à assistência infantil entre os anos de 1900-1980. Então, a partir das experiências, ao longo da graduação do curso de Pedagogia, foi notório o efeito da trajetória dos aspectos histórico-sociais de uma educação assistencialista voltada para as crianças no

<sup>104</sup> Graduando do curso de Pedagogia. E-mail: mariana.souza@cetu.ufal.br

<sup>105</sup> Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: givanildo.silva@cetu.ufal.br

Brasil, entre os anos de 1900-1980, antes de uma legislação que garantia os direitos de uma educação para crianças.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa tem por propósito realizar um estudo que tem por finalidade analisar e compreender a trajetória do tema apresentado. De modo que vise a autenticidade do desenvolvimento do estudo da problemática que está sendo investigada. O respectivo estudo discorre com um novo parâmetro o cenário referente ao objeto que é pesquisado.

A pesquisa expõe o aprendizado através da trajetória da Educação Infantil no Brasil nos anos de 1900-1980, com o direcionamento a uma educação assistencialista encaminhando a uma abordagem qualitativa. Que tem como base a pesquisa bibliográfica, e tem estabelecido em seu objetivo por meio do caráter explicativo, e se dar mediante a utilização de materiais teóricos a respeito do objeto de estudo.

O estudo foi construído por meio da seleção de artigos, monografias, periódicos, livros que serviram como base para traçar o percurso da educação infantil brasileira, utilizando-se assim consultas através das coletas de dados bibliográficos para nortear o processo que ocorre durante todo o projeto.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

### **A EDUCAÇÃO ASSISTENCIALISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL ANOS DE 1900-1980.**

Com uma definição generalizada, pode-se dizer que a educação assistencialista é focalizada em um atendimento higienista, com o cuidado na alimentação e saúde das crianças de 0 a 6 anos de idade.

No sentido de compreender o conceito de uma educação assistencialista que foi mencionada a partir do início do século XX, e tinha por objetivo o atendimento para as classes inferiores da sociedade através das instituições, Kuhlmann Jr. (2000, p.8) descreve que “a educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades”.

É propício entender que a perspectiva social encontrada nos anos de 1900-1980, favorecia o trabalho para as mulheres, cujo o crescimento industrial ofertou uma demanda maior pela procura de mão-de-obra, fazendo com que elas precisassem trabalhar nas fábricas. De certa forma, contribuindo assim para o surgimento de creches de cunho assistencialista, e com o avanço da industrialização, a sociedade passou a enxergar as crianças “com um sentimento filantrópico, caritativo e assistencial” (DIDONET, 2001, p. 13).

É notório ressaltar que ao longo dos anos ocorreram mudanças nos âmbitos assistencialistas, aprimorando assim o atendimento de caráter educacional para as crianças pobres atendidas nas creches/jardins-de-infância.

No Brasil, ao longo dos anos, antes de se pensar em uma educação voltada para o cuidado da Infantil, houve uma instituição que tinha por objetivo o atendimento a crianças de classes sociais desfavorecidas, que ficou conhecida como Casa de Exposto ou Roda dos Excluídos. A Roda de Exposto teve seu início nos anos de 1850, e seu funcionamento durou até por volta dos anos de 1950, na qual tinham suas atividades exercidas nas Casas de Misericórdias espalhadas em todo o país, quando finalizou suas atividades. Conseqüentemente, o Brasil foi um dos últimos países a finalizar a Roda de Expostos.

No início do século XX, com o intuito de continuar perpetuando uma educação assistencialista, higienista e filantrópica foram criadas creches e jardins-de-infância direcionados ao cuidado infantil, com o propósito de lutar contra os altos índices de mortalidade infantil que assolavam no começo do século.

Em meados da década de 1920 surgiram as primeiras creches espalhadas no país. O estado de São Paulo garantiu o direito à creche mediante a fundação de escolas maternais, que foram baseadas no jardim-de-infância criado por Froebel, no ano de 1840 na Alemanha, pois, uma vez que outros educadores como, por exemplo, Montessori, Pestalozzi ressaltaram o conceito assistencialista e higienista presentes na educação pré-escolar. Em meados do ano de 1924, o estado de São Paulo criou a primeira regulamentação voltada para os jardins infantis e as Escolas Maternais, com o objetivo de ofertar atendimento para as classes médias urbanas.

A partir da década de 1930, as filantropias iniciaram o estímulo de projetos com o intuito de “prevenção do ‘desvio social’ e da eliminação da desordem social” (Paula, 2005, p.?), tendo em vista que foi na década de 1930 que Governo Federal legalizou o atendimento voltado à educação infantil, porém não era pedagógico e obrigatório, aumentando os números de instituições infantis, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde (1930). No ano de



1933, ocorreu a criação do primeiro jardim-de-infância nomeado de Leila Avelino, que tinha por finalidade o atendimento para as crianças de 4 a 6 anos.

Nos anos de 1940, com a entrada do Estado Novo (1937-1945), novos órgãos públicos e a implementação de novas legislações, foram surgindo com o intuito de atuarem no âmbito infantil, que foram: o Departamento Nacional da Criança (DNCr), Sistema de Assistência ao Menor (SAM), e a Legislação Brasileira de Assistência (LBA).

No DNCr os médicos responsáveis, segundo Kuhlmann Jr (2000, p.9), “não se ocuparam apenas da creche”. O DNCr teve seu funcionamento até o ano de 1953 quando foi separado e se juntou com o Ministério da Saúde até por volta dos anos 1970, quando foi alterado para a Coordenação de Proteção Materno-Infantil. Previamente o SAM atuava em conjunto com o Juízo de Menores, com o intuito corretivo, e foi mudado sua nomenclatura no ano de 1964 para Fundação do Bem Estar do Menor (FUNABEM). A LBA, fundada pela primeira-dama Darcy Vargas, foi a única entidade que durante 20 anos executou a política governamental para as crianças. O jardim passou a aceitar as crianças a partir dos 18 meses, no ano de 1942.

Na década de 1950, no estado de São Paulo, de acordo com SPADA (2005, p.4), "aparece ligada ao Serviço de Assistência Social, [...], para organizar doações feitas a indivíduos carentes e a entidades filantrópicas". Visto que ainda esse período as instituições eram voltadas para o intuito de caridade e, ainda, dependia do governo para conseguirem se manter.

Por volta da década de 1970, o atendimento à criança fora de seu âmbito doméstico passou a ser bem-visto, pois preponderava um sentimento maior mediante as condições de vida precária em que a criança se encontrava, trazendo à tona o termo de uma educação compensatória. Kramer (1995, p. 24) destaca que o governo defendia a assistência às crianças de classes inferiores. A crianças eram consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcidos”. Em razão disso, foram tentando prevalecer a falta de uma saúde e alimentação de qualidade, assim como também a fraqueza do ensino escolar, então são ofertadas algumas propostas para suprir a carência. No final da década de 1970 houve um marco com o início de movimentos voltados para as lutas de creches “de um lado mulheres trabalhadoras e de outro lado pela ação das mulheres pertencentes às classes médias” (DEPAULA, 2005, p. 247).

De certa maneira, o governo tinha seus princípios educacionais voltados para uma educação promovida através de entidades filantrópicas, fazendo com que o mesmo não tivesse um custo alto no incentivo educacional, tornando a oferta do serviço de creches e jardins-de-infância um pouco precário, facilitando ainda mais o aumento das desigualdades sociais. Visto que o atendimento assistencialista foi cessado ao longo dos anos nas práticas de ensino infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada deu-se a compreensão acerca do que é e como funcionava a educação compensatória, nos anos de 1900-1980, de cunho assistencialista/higienista no qual tinha por atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, a educação era realizada por entidades filantrópicas, em razão de que a educação não era uma preocupação governamental, e antes de uma legislação para o atendimento obrigatório a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.

## REFERÊNCIAS

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: DIDONET, V. **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2001.

DE PAULA, F. A. Concepções De Atendimento À Criança Pequena: Caridade, Filantropia, Assistência E Educação Infantil. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 6, n. 11, . p. 235–250, 2000. DOI:10.5935/rl&l.v6i11.883. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/883>. Acesso em: 26 de out. 2022

FARIA, A. N. G. **Educação pré-escolar e cultura**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S; **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**, Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN, M. Histórias da educação infantil brasileira. *Rev. Bras. Educ.*,n.14, p.05-18 .Jul 2000. Disponível: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 24 de out. 2022

SPADA, A. C. M. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. *Científica Eletrônica de Pedagogia*. São Paulo, n. 5, p.1-7,2005. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/site/a/967-processo-de-criacao-das-primeiras-creches-brasileiras-e-seu-impacto-sobre-a-educacao-infantil-de-zero-a-tres-anos.html> . Acesso: 25 de out. 2022.

## A EDUCAÇÃO FABRICADA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A PROPAGANDA INSTITUCIONAL “ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO” DA FUNDAÇÃO ITAÚ

227

SILVA, Marcos Diego de Lima<sup>106</sup>

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira<sup>107</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir como se deu o discurso presente na propaganda institucional “Itaú educação e trabalho”, que se diz apoiar as políticas públicas que oferecem aos jovens possibilidades de futuro, cidadania e inserção qualificada no mundo do trabalho, calcada no dito discurso de responsabilidade social da marca nas propagandas de serviço. Como respaldo teórico, nos alinhamos à Análise de Discurso de vertente pecheuxiana, dialogando com os seguintes autores: Orlandi (1999 e 2005) e Pêcheux (2002 e 2011). Posto isto, metodologicamente, selecionamos materialidades discursivas oriundas do programa institucional “Itaú Educação e Trabalho” divulgado pela Fundação Itaú para Educação e Cultura. Como resultado parcial, observamos que a produção do discurso da propaganda bancária está pautada nas interlocuções sociais, no exercício de um poder que utiliza uma linguagem de estratégias, direcionada a conflitos, contradições, visando unicamente o poder de convencimento para gerar lucro, e a manutenção das desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Discurso. Educação. Pandemia. Propaganda de serviço. Trabalho.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como plano de fundo a situação que marcou profundamente a história mundial recentemente: a pandemia de COVID-19. Nossa análise incide, então, sobre a propaganda institucional “Itaú educação e trabalho”, que faz parte da Fundação Itaú para Educação e Cultura, e dá continuidade às ações desenvolvidas pelo Itaú BBA Educação. Essa iniciativa, por sua vez, diz estar apoiando políticas públicas que oferecem aos jovens possibilidades de futuro, cidadania e inserção qualificada no mundo do trabalho. Tal propaganda foi amplamente divulgada pelo Youtube, no final do ano de 2020. Posto isto, o percurso teórico utilizado na análise da propaganda supracitada nos conduz a: condições de produção do discurso, interdiscurso, formações ideológicas, formações discursivas e o não-dito (implícitos e silenciamentos).

<sup>106</sup> Marcos Diego de Lima Silva. UFAL. E-mail: marcosdls@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1785-4673>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/4427339422030366>

<sup>107</sup> Maria do Socorro A.O. Cavalcante. UFAL. E-mail: mdsoc@ufal.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9612-9735>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/6428711681688374>

Em um primeiro gesto, importa expressar que o universo do discurso reúne os acontecimentos do mundo, no entanto estes só ganham sentido através da linguagem. O sentido, dessa forma, não está nas palavras, visto que estas são determinadas pelas posições ideológicas peculiares ao processo sócio-histórico em que são construídas. Em contrapartida, sabe-se ainda que não existe neutralidade nas escolhas que fazemos. Nesse sentido, há de se refletir também nos chamados mecanismos de antecipação, que condicionam a totalidade do discurso. Outrossim, o domínio da produção tem o condão de conhecer, aliás, de pôr-se na posição de domínio de recepção de maneira que esta ressoe suas palavras, avançando assim no tocante ao sentido que estas possam produzir. Desse modo, a antecipação orienta a argumentação pelo efeito que se espera produzir no possível interlocutor.

Ponderamos também, sobre a noção de que na linguagem ocultam-se mecanismos de dominação, como também nas relações de poder que a própria Análise do Discurso busca apurar e, por sua vez, o enunciado não é caracterizado apenas pela sua forma estrutural e por seu aparato linguístico, como também pelas suas condições de produção que aparecem materializadas no discurso. Neste diapasão, este trabalho corrobora os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de origem francesa, de acordo com o qual, discurso é o lugar em que língua e ideologia se relacionam, sendo efeito de sentidos entre locutores. Por esse ângulo, não existe discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia, além disso, não existe um discurso que não se conecte com outros, isto é, o dizer está sempre em relação com outros dizeres.

Nosso objetivo, ao selecionar o *corpus* foi o de contrastar as materialidades discursivas presentes em dois segmentos envolvidos nas discursividades em questão, ou seja, de um público direcionado à propaganda bancária, composta de pessoas físicas e jurídicas dos mais variadas estratos sociais, mas principalmente os de alta renda; de outro a Campanha contra as demissões do Banco Itaú, envolvendo diretamente a categoria dos trabalhadores bancários.

## **METODOLOGIA**

Abordamos, metodologicamente, um viés de caráter qualitativo. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa bibliográfica que compreende o plano histórico do nosso objeto, ao selecionar este *corpus*. A análise incide sobre a propaganda do programa institucional “Itaú Educação e Trabalho” que se diz atuar em parceria com entidades civis e o poder público para apoiar e incentivar a implementação de políticas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Com isso, objetivamos contrastar as materialidades discursivas presentes nos segmentos

envolvidos nas discursividades em questão, ou seja, de um público direcionado à propaganda bancária composta de pessoas físicas e jurídicas dos mais variadas estratos sociais, mas principalmente os de alta renda e, de outro, as contradições da realidade das tantas consolidações das práticas ideológicas do capital no seio social. A exemplo disto, a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças radicais na estrutura do *ensino médio*.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Devemos ressaltar, inicialmente, que a Educação no Brasil surge na década de 90 como um dos principais alvos de uma política de desregulamentação do Estado e de interesses mercadológicos em seu funcionamento. Assim, utilizando o arcabouço teórico da Análise do Discurso Francesa, evidenciaremos, através de sequências discursivas retiradas de propagandas do Itaú Unibanco vinculadas à educação, como esta - a educação - no Brasil vem-se transformando em mercadoria tal como descreve Marx em O Capital.

A análise preliminar realizada neste projeto aponta para o entendimento de que a educação brasileira está fortemente atrelada aos interesses da economia do mercado. Observamos, através da análise discursiva das propagandas do Itaú vinculadas a educação, que os objetivos traçados para as nossas instituições de ensino dizem respeito à adaptação destas, no decorrer do tempo, as determinações reprodutivas em constante mutação do sistema do capitalismo.

Evidenciamos também que as relações entre educação e mercado, aparentemente desprovidas de interesses, têm servido para padronizar e naturalizar um modelo de trabalhador que serve apenas para responder às exigências e necessidades do mercado econômico. A educação tem sido, conforme nos explica Moraes (2001), uma espécie de mercado onde se inscreve a vida dos indivíduos que precisam acompanhar as novas tendências de emprego reforçando sua qualificação. A ela é atribuída à função de formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender ao mercado. A educação, no atual contexto da ideologia neoliberal, tem sido vista, pelo viés da Economia, como formação do capital humano. Segue-se um modelo de formação de sujeitos produtivos para o mercado, que se torna hegemônico, constituído pelas competências necessárias à empregabilidade. Na contramão dessa perspectiva, surge uma outra: a de confrontar a escola burguesa à Educação popular – entendida como educação do povo e para o povo – torna-se necessária enquanto oportunizadora das

condições intelectuais que iriam proporcionar maior esclarecimento dos trabalhadores para o engajamento e a participação social. Para isso, o combate ao analfabetismo se tornou bandeira de luta dos movimentos de base. A garantia de acesso à leitura e à escrita no âmbito da educação não formal torna-se subsídio indispensável para a conquista de segmentos coesos e orgânicos às suas lutas. Nesse sentido, falar em Educação Popular é falar impreterivelmente do legado do Educador Paulo Freire (1921-1997) que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida.

Portanto, as relações entre educação e mercado têm sua gênese e desenvolvimento marcados, especialmente, pela fase em que se encontrava o modo de produção capitalista que, constantemente em crise, procurava novas formas de lidar com suas contradições, a fim de garantir sua manutenção e ampliação. Uma dessas formas se evidenciou justamente nos anos 90, quando ocorreu uma mudança no padrão de acumulação do capital, que passou a se pautar em um modelo de acumulação da produção, resultando em novas formas de relações econômicas, jurídicas, políticas e socioculturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, convém destacar, por fim, que, após a análise introdutória que realizamos do nosso corpus, observamos que a produção do discurso da propaganda bancária está pautada nas interlocuções sociais e no exercício de um poder que utiliza uma linguagem de estratégias, direcionada a conflitos, contradições, visando unicamente o poder de convencimento para gerar lucro, encontrando campo fértil para a construção e manutenção do capital.

Portanto, a intenção deste trabalho se alinha à percepção de que a ideologia presente nos discursos da supracitada propaganda, cujo núcleo de interesse não apenas serve para acentuar o silenciamento e esconder o real compromisso estatal para com a Educação, como solidifica em meio social o discurso empresarial e mercadológico que se diz “apoiar a inserção mais digna do jovem no mundo do trabalho” e estimula, indiscutivelmente, angariar novos clientes e

mercados através das propagandas de serviço que se solidificam na retaguarda do mote da “responsabilidade social” da marca.

## REFERÊNCIAS

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO: **Conheça o Itaú Educação e Trabalho**. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CAZARIN, E. A. **O confronto entre duas posições de sujeito, inscritas em diferentes formações discursivas, marcado linguisticamente pelo enunciado dividido**. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. (Org.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 176-187.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió : EDUFAL, 2007.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

ORLANDI, EniP. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas/SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, EniP. **Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos**. 2.ed. Campinas/SP: Editora Pontes, 2005.

LUKÁCS, George. **Ontologia del ser social: eltrabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.  
MÉSZÁROS, István. **A Montanha que Devemos Conquistar**. E-book. São Paulo: Boitempo, 2014.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma política**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria Geral do Direito e Marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PÊCHEUX, Michel. **A linguagem e seu Funcionamento: As Formas de Discurso**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas/SP: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por EniP.Orlandi (et. al.). 4. ed., Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2009.

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 1993.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL: UM ESTUDO DE CASO

232

SANTOS, Eduardo Leite Oliveira dos<sup>108</sup>

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima<sup>109</sup>

### RESUMO

O presente trabalho constitui-se de um recorte de dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa apresenta-se como um estudo acerca da Gestão Escolar e a Formação Continuada dos gestores da Rede Municipal de Palmeira dos Índios/AL e objetiva discutir a atuação dos gestores escolares, bem como a necessidade de formação continuada para atuarem no contexto da gestão escolar. A justificativa para este estudo é que a formação continuada proporciona ao professor/gestor o aperfeiçoamento e saberes necessários para oferecer a qualidade de ensino esperada. Como metodologia, adotou-se uma discussão teórica sobre a temática. Buscou-se embasamento teórico em Libâneo (2004), Lück (2000 e 2009), Paro (2015), Almeida (2007), Machado (2000), entre outros.

**Palavras-chave:** formação continuada. gestão escolar. gestor escolar.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar um recorte de pesquisa em âmbito de Mestrado e objetiva-se discutir a atuação dos gestores escolares, bem como a importância das formações continuadas dos gestores das escolas da Rede Municipal de Palmeira dos Índios/AL, a fim de contemplar as demandas administrativas que emergem no espaço escolar.

A justificativa para este estudo é que a formação Continuada proporciona ao professor/gestor o aperfeiçoamento e saberes necessários para oferecer a qualidade de ensino esperada, tendo em vista que é imprescindível a construção de uma sociedade educacional pautada na gestão democrática, participativa e autônoma, que empregue as políticas educacionais conquistadas ao longo dos anos.

Nos estudos de Lück (2009), a autora apresenta que a gestão escolar tem como objetivo promover a organização de todas as condições humanas e materiais necessárias, visando garantir os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. No entanto, recai sobre a

<sup>108</sup> Prof. Me. Eduardo Leite Oliveira dos Santos. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL.E-mai> Eduardo.santos586@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/5108738360655542>.

<sup>109</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lana Lisiêr de Lima Palmeira. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: lana.palmeira@arapiraca.ufal.br. <http://lattes.cnpq.br/9538287578494559>.



gestão escolar fomentar a participação de todos os envolvidos na tomada de decisão da escola, além de atuar como executor da parte pedagógica, analisando, conseqüentemente, o resultado dos alunos.

A função do gestor escolar necessita de saberes administrativos, pedagógicos e financeiros. Além disso, é ele o responsável por garantir a organização da escola, gerindo as políticas públicas educacionais que circulam ao seu meio, desenvolvendo formas de se garantir que o binômio ensino-aprendizagem ofertado aos estudantes seja de qualidade. É necessário frisar que é para o gestor que a culpa recai quando a escola não atinge pontos positivos nas avaliações externas, colocando-os como responsáveis pelo fracasso da escola.

Como metodologia, desenvolveu-se uma criteriosa revisão da literatura no intuito de ter uma discussão teórica sobre a temática. No intuito de melhor compreender a formação de gestores e a gestão dos espaços educativos para a atuação no cenário de uma gestão escolar, buscou-se embasamento teórico em Libâneo (2004), Lück (2000 e 2009), Paro (2015), Almeida (2007), Machado (2000), entre outros.

## **METODOLOGIA**

Adentrando na realidade do estudo em comento, esclarece-se que se trata de uma discussão teórica, em que foram analisados os trabalhos de Libâneo (2001, 2004, 2013 2015), Lück (2000 e 2009), Paro (2015), Almeida (2007), Machado (2000), entre outros.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

### **O GESTOR ESCOLAR FRENTE À REALIDADE DA ESCOLA**

Libâneo (2004) afirma que o gestor é responsável pela administração e operações de ensino da escola. Então, cabe a ele estimular junto à comunidade a visão da instituição escolar como um ambiente educativo em todos os seus aspectos, o que envolve novos olhares sobre as relações no interior da escola e requer a inovação nos processos educativos.

Entende-se, igual a visão de Paro (2015), que o gestor escolar é considerado a pessoa responsável pelo comando da instituição escolar, cabendo a ele liderar e cobrar, quando for necessário. Observa-se a distinção entre administrador escolar e diretor escolar, mas ambos os termos chegam à conclusão de que o mesmo significado é igualmente comum aos dois termos: o diretor de escola é o que pratica a liderança seja administrativa ou pedagógica.

Entretanto, em municípios em que não há eleição para dirigentes escolares e em municípios que já há a eleição, ainda persiste a figura do diretor autoritário, em que ele é a única pessoa capaz de decidir sobre os rumores da escola. Dessa forma, não existe um diálogo afetivo sobre os problemas e dificuldades existentes nela, nem a preocupação com uma educação que se norteie pelos valores acima expostos. Nesse sentido, eleição direta para gestores escolares não garante que eles não serão autoritários. Apenas ter a eleição para gestor não se configura a gestão democrática, já que a eleição é uma forma de provimento ao cargo de gestor escolar.

Então, a gestão democrática precisa se efetivar nas escolas para garantir a colaboração de todos os envolvidos na comunidade escolar, garantindo movimentos participativos dentro da unidade de ensino. Concomitante às responsabilidades dos gestores escolares, é para ele que os “olhos” da sociedade e dos sistemas de ensino recaem quando os resultados das avaliações externas, a saber SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, Prova SAVEAL, entre outros, são divulgados.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR**

Partindo da premissa de Lück (2000), a formação continuada dos gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino. Nesse sentido, Machado (2000) também ressalta a importância da formação continuada, pois é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de conhecimento e habilidades para atender às demandas institucionais. Portanto, uma vez que a formação continuada vem sendo constituída como um fator importante para a qualidade e o desenvolvimento do trabalho do professor, tornou-se também destaque nos documentos oficiais de políticas públicas.

Cabe ressaltar que a formação não é o acúmulo de cursos, certificados e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. É a construção permanente do saber, tendo práticas que se transformam constantemente. Em relação à gestão escolar, essa teoria não é diferente, uma vez que o gestor da escola também precisa estar em constante atualização e buscando práticas pedagógicas que auxiliem os profissionais que estão sob sua liderança.

Não há como pensar em formação continuada de profissionais da educação sem estar atento ao conjunto de decisões tomadas para este fim, expressas por diretrizes e legislações. É preciso compreender o conceito de políticas públicas como um conjunto organizado de decisões políticas coletivas com princípios e direcionamentos de ações sancionadas pelo poder público, objetivando as ações das instituições e da população para com a sociedade. Além disso,

Machado (2000) apresenta que essa formação propicia melhorias para a escola e para a aprendizagem dos estudantes.

Mudanças na sociedade e na escola implicam necessariamente também em mudanças na postura do gestor escolar, o que envolve muitos desafios, pois “[...] introduzir mudanças ou ampliações no papel do gestor não é simples, esbarra em dificuldades e resistência dos educadores presos a concepções funcionalistas e burocrática da escola” (ALMEIDA, 2007, p. 31).

Constata-se a falta de referenciais formativos que orientem os gestores quanto a realização de seu trabalho nos mais diversos aspectos. Embora caibam às secretarias garantirem a formação desses profissionais, há uma forte priorização de ações formativas voltadas aos professores e nem sempre os gestores são contemplados como precisam. Quando esses espaços existem, eles têm maior enfoque no administrativo.

Adentrando no contexto da gestão escolar, Lück (2009) apresenta que ela tem como objetivo promover a organização de todas as condições humanas e materiais necessárias, visando garantir os processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. A demanda de trabalho que uma escola exige é grande e, hoje, o papel do diretor escolar não é somente dar ordens e executar funções democráticas. O gestor deve ser a pessoa que oportunize o crescimento profissional e pedagógico da equipe que ele lidera e que estimule o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscou-se refletir acerca da gestão escolar, bem como a importância da formação continuada no âmbito da Rede Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. Diante de tal conjuntura, afirma-se que a gestão escolar enfrenta desafios diariamente, promovendo condições necessárias para garantir o processo de ensino e aprendizagem aos estudantes. Ao gestor escolar, recaem diversos desafios que necessitam de saberes administrativos, pedagógicos e financeiros, uma vez que uma das atribuições da gestão escolar é a prestação de contas dos recursos oriundos do Governo Federal, o que não for feito de forma correta pode acarretar sanções legais.

É inerente afirmar também que é para o gestor escolar que recaem os olhos mal vistos por fracassos dentro da escola, sendo preciso evidenciar a participação do governo em conceder subsídios necessários para o andamento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, as

avaliações externas padronizadas, em busca de melhores índices do IDEB, enfatizam avaliações a estudantes em diferentes contextos educacionais, que não são vistos na hora de avaliar, perfazendo-se o mal resultado à atuação do gestor dentro da escola. Nesse ínterim, os governantes devem oferecer políticas públicas educacionais que melhorem a educação brasileira sem condenar os gestores escolares pelos resultados insatisfatórios.

A partir de tais reflexões, defende-se que a formação continuada contribui para uma reflexão acerca das transformações educacionais que estejam acontecendo na atualidade. Com efeito, independente das condições as quais realizou a formação inicial e da situação em que a escola está inserida e das condições dadas pela rede de ensino, o professor/gestor precisa ter continuidade nos estudos, não apenas para ficar atualizado, mas pela própria natureza de sua profissão e da evolução da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. (org.); ALONSO, M. (org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007. 132 p.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Revista Em aberto. v. 17 n. 72 (2000): Gestão Escolar e Formação de Gestores.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

MACHADO, Maria. **Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares**. Revista Em aberto. v. 17 n. 72 (2000): Gestão Escolar e Formação de Gestores.

PARO V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

## A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO FINANCEIRO ANUAL PARA A BOA EXECUÇÃO DO RECURSO DO PDDE

237

SILVA, Antônio Nascimento da<sup>110</sup>

BEZERRA, Joyce de Oliveira<sup>111</sup>

LIRA, Jailton de Souza<sup>112</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a discussão a respeito da importância do planejamento financeiro anual do recurso proveniente do PDDE Básico, fazendo considerações sobre os possíveis conflitos que podem existir entre o que a escola consegue adquirir como materiais para uso na escola, e o que requer enquanto contrapartida a Prefeitura ou a Secretaria de educação. Neste sentido tratou dos princípios norteadores de uma gestão democrática, da qual o bom planejamento financeiro faz toda a diferença. Toda discussão, estudo realizado com os gestores das escolas no Município de São Luís do Quitunde, concluiu com a elaboração de um modelo de plano.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Planejamento Financeiro. PDDE Básico.

### INTRODUÇÃO

Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) surgiu com a finalidade de prestar assistência financeira às escolas, em caráter suplementar, criando alicerce para a prática de uma gestão democrática.

Quando pensamos em gestão democrática, é necessário pensar um todo da escola, por ser um processo que vai se construindo aos poucos, e com a colaboração de toda comunidade escolar. Neste sentido, é preciso entender que as finanças fazem parte do todo da gestão, pois, de modo particular, é o meio pelo qual as ações são executadas.

Os recursos necessários para uma educação de qualidade ultrapassam o que se recebe através do PDDE, passando a existir uma necessidade de contrapartida financeira, por parte da Secretaria de educação, ou prefeitura. Assim, o Planejamento financeiro anual ganha importância, pois uma escola que se planeja, sabe o que necessita, e o que consegue custear, evita conflitos com a Prefeitura, ou Secretaria de Educação, quanto as necessidades materiais não supridas.

<sup>110</sup> Antônio Nascimento da Silva. UFAL. antonionascimento.adv.2017@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-8509-1471>. <https://lattes.cnpq.br/5757560170757471>

<sup>111</sup> Joyce de Oliveira Bezerra. UFAL. joyce\_ob@yahoo.com.br. <https://lattes.cnpq.br/0932969422769158>

<sup>112</sup> Prof. Dr. Jailton de Souza Lira. UFAL. jailtonsouzalira@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/6802352389342090>. <https://orcid.org/0000-0002-3534-0553>

O presente trabalho, desenvolvido junto às escolas no Município de São Luís do Quitunde, tem por objetivo implementar um plano financeiro anual, feito pelos gestores junto ao Conselho escolar, compartilhando com a Secretaria de Educação, para ajustes no que cada escola consegue financiar e o que necessitava de aporte financeiro.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo, foi realizado na cidade de São Luís do Quitunde, com 25 gestores das Unidades Executoras (Conselho escolar) existentes, ocorreu em duas etapas: A primeira iniciada em 2018, onde se passou a exigir que cada gestor entregasse a SEMED até dia 30 de janeiro de cada ano, os registros das prioridades a serem compradas com recurso do PDDE.

A segunda etapa se deu em 2021, quando a SEMED percebeu estar havendo um conflito, entre o que as escolas compravam, e o que requeriam da Secretaria de educação. Passou, assim, a exigir que cada gestor elaborasse um Plano Financeiro Anual, descrevendo os materiais necessários à boa execução da escola durante todo o ano.

Um ponto importante a se destacar no presente estudo é que a ideia do Planejamento Financeiro anual, se deu acompanhada de outros processos como: escolha das prioridades, relatório financeiro emitindo parecer a secretaria dos materiais que não conseguiu comprar com os recursos do PDDE.

A proposta foi basicamente melhorar a relação entre as escolas e a SEMED, no tocante a execução de recursos, e a solicitação da contrapartida financeira e, dessa forma, exercitar uma gestão democrática financeira.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

### **A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO FINANCEIRO**

Para fundamentar este trabalho, serviu de base teórica, no primeiro momento, estudo com autores como: Danilo Gandin, José Eustáquio Romão, Victor Henrique Paro e Marcolino Sampaio dos Santos. É importante frisar que, nesse momento, as escolas realizam apenas a escola das prioridades, na utilização dos recursos do PDDE.

Para Gandin, o planejamento participativo deve ser uma dinâmica natural, não uma exigência frustrante, pois não deve tolher a criatividade e a reflexão, sobretudo aquelas necessárias para a adaptação às circunstâncias reais em que o processo de planejamento.

Para Romão, é preciso defender a participação das camadas populares nos conselhos escolares, tendo em vista que a gestão democrática é uma luta contra a hegemonia. Já Victor Paro, acredita que a grande dificuldade da gestão democrática, está no apego aos interesses imediatos, ligados à descrença das pessoas nas possibilidades de a curto ou médio prazo, verem atingindo os objetivos sociais mais amplos.

Para Santos, somente através dos conselhos escolares é possível efetivar uma gestão democrática, garantindo a participação sistemática e organizada dos segmentos da comunidade interna e externa da escola, na definição de seus caminhos, em busca da excelência no ensino.

No segundo momento, abrangia-se a ideia de planejamento, percebendo-se que escolher prioridades gerava um conflito, o que consigo comprar como prioritário, não dar para suprir nem o primeiro semestre na escola. Assim, foram estudados autores como: Ediane A C Cesário, Raquel A Tepedino, Fernando Neves; e Thereza Adrião, Vera Peroni.

Conforme Cesário, Tepedino e Neves, o PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira suplementar, e assim, a escola deve definir um projeto de cidadania e atribuir uma finalidade à escola, que sua execução passa por um eficiente planejamento.

De acordo com Adrião e Peroni (2006): O recebimento do PDDE pelas escolas apresenta dois aspectos favoráveis, sendo o primeiro que o dinheiro é repassado diretamente à escola, o que dá aos gestores liberdade para priorizar e definir seu plano de aplicação destes recursos. O segundo aspecto concerne à melhoria das condições de manutenção, dos equipamentos e do funcionamento das escolas.

Conforme a atual resolução do PDDE (Resolução FNDE n. 15/2021), em seu artigo 2º traz a condição suplementar do programa, no intuito de promover melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

O Artigo 6º, inciso IV, da referida resolução, imprime as funções dos grupos, ou instituições que possuem responsabilidade com a execução dos recursos. Neste quesito o conselho escolar tem a função de adotar os procedimentos estabelecidos nesta resolução, mantendo os comprovantes das despesas.

A execução, prevista no artigo 19, prevê o levantamento e seleção das necessidades prioritárias, questão que este trabalho expõe como gerador de conflitos, pois implica a uma execução minimalista, sem analisar o todo necessário ao funcionamento da escola.

Com base no artigo 16, do Estatuto Social do conselho escolar, casando com a resolução do PDDE, pode-se chegar a uma possível solução, e melhor forma de execução dos recursos. O referido artigo determina que é função do Diretor do Conselho, elaborar uma programação anual junto ao plano de aplicação dos recursos do conselho escolar.

Partindo da junção entre as orientações contidas na resolução do FNDE, e o estatuto social, do Conselho Escolar (Unidade Executora), as escolas em janeiro de cada ano, reúne-se para planejamento com a comunidade escolar, após leva o plano para apresentação aos técnicos da Secretaria de Educação, que avaliam o plano e acrescentam conforme atividades propostas pela equipe pedagógica.

Para consolidar as ideias de planejamento e gestão democrática, ao final de cada ano, as escolas, junto a Secretaria de educação, realizam avaliação da execução do plano financeiro. Em meio à avaliação é fomentado que cada planejamento seja pensado numa estrutura global, pois cada área, setor pertencente à escola possui necessidades, que o recurso deve tentar suprir.

Como base, ou modelo, as escolas seguem um planejamento que deve pensar nas áreas como: pedagógica, que engloba professor, aluno, projetos. Administrativa, que engloba Direção, limpeza, cozinha, secretaria, pequenos reparos. Sistema, que engloba diário online, geração de documentos.

A execução assume um ponto específico no planejamento, pois as escolas devem ater-se a justificar os materiais que vão comprar, fazendo ligação a alguma funcionalidade da escola, determinando um cronograma de desembolso. Após a execução as escolhas elaboram um relatório dos materiais que conseguiu comprar, protocolando junto a secretaria de educação, as necessidades que o recurso não abarcou.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em conclusão, há ciência da importância dos recursos do PDDE, para a escola, mesmo que de forma complementar, pois, além de ajudar a implantar uma ideia de gestão democrática, permite ao gestor adquirir materiais de consumo ou permanente a partir do próprio planejamento e reconhecimento das necessidades da escola.

O presente trabalho buscou de modo específico fomentar nos gestores a necessidade de planejar em conjunto, pois, só o professor, sabe o que e como necessita para melhor ensinar, da mesma forma os demais servidores sabem o que necessitam para bem executar sua função.



Quando a escola reconhece as necessidades que a cerca, é por aprender a planejar de forma conjunta, sua gestão adquiriu um cunho democrático em que todos possuem função importante, e buscam uma solução para as dificuldades que surgem no cotidiano.

No desenvolvimento deste trabalho, se percebeu que as maiores dificuldades da escola estão na falta de recursos para o seu bom funcionamento, além da falta adequada de planejamento para o pouco recurso que venha adquirir. Ao ter pouco recurso e este ser mal executado por falta de planejamento, gera um conflito, pois a escola acaba não sabendo justificar como usou o recurso que possuía.

Neste sentido, o Planejamento financeiro anual é instrumento indispensável para a construção democrática, para a percepção da escola e todo seu processo de interação entre gestão administrativa (executividade e organização escolar) e gestão pedagógica (ações, e processo de ensino aprendizagem), além de permitir perceber quais materiais uma escola necessita durante o ano, quais conseguem comprar e quais necessita requerer como contrapartida da SEMED.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO. Tereza; PERONI. Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CESÁRIO. Ediane A C; TEPEDINO. Raquel A; NEVES. Paulo Fernando. Gestão dos recursos escolares: pequenos detalhes, grandes desafios. Universidade Federal Fluminense (UFF), Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2019.

Danilo Gandin A prática do planejamento participativo 7a. edição, Editora Vozes, 1999.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1992.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão Democrática do Ensino Público: Condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José EUSTÁQUI Romão (org.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 2ª. Edição. Guia da Escola Cidadã. Volume 1. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 23-31. Disponível em: <http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2114>.

SANTOS, Marcolino Sampaio dos. O Papel do líder em uma gestão democrática. In: Sandra Márcia Campos; SANTOS, José Jackson Reis dos; LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. Política, gestão e qualidade da educação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2015. Capítulo 6. PP. 80-90. Disponível em: <http://www2.uesb.br/editora/wp-content/uploads/POLITICA-GESTAO-E-QUALIDADE-DA-EDUCACAO-EBOOK-2015.pdf>.

**A INCONSTITUCIONALIDADE DO PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA A  
COMPOSIÇÃO DE GESTÃO DAS UNIDADES DE ENSINO PARTICIPANTES  
DO PROGRAMA ALAGOANO DE ENSINO INTEGRAL - PALEI**

242

PEREIRA, Ana Carolina de Oliveira Nunes<sup>113</sup>

ANDRADE, Felipe Rodrigues de<sup>114</sup>

LIRA, Jailton de Souza<sup>115</sup>

**RESUMO**

Este trabalho propõe discorrer acerca da inconstitucionalidade do processo seletivo simplificado para a composição da gestão das unidades de ensino participantes do PALEI. Quanto ao percurso metodológico, este se insere na pesquisa qualitativa, fundada na pesquisa documental.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Educação. Inconstitucionalidade. Crítica do Direito.

**INTRODUÇÃO**

O fenômeno da constitucionalização dos direitos é um fenômeno surgido com o advento do modo de produção capitalista. A nova classe dominante, a burguesia, em sua ânsia de consolidar seu poder político sobre o antigo regime, por meio de revoluções, acordos, guerras e etc. destituiu o poder dos monarcas e do clero objetivando a criação de uma nova estrutura societal a sua imagem e semelhança, que defendesse a reprodução das condições de existência do sistema econômico nascente: o capitalismo.

Nesse sentido, apesar do sucesso das revoluções ter se dado em razão da participação das massas de trabalhadores do campo e da cidade, estes, grande maioria populacional, foram alijados do poder de Estado em decorrência da criação do Estado moderno e do direito constitucional.

Surgiram as grandes Constituições e normas estruturadoras dos novos estados como a Constituição Americana de 1787 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Entretanto, tais atos normativos supostamente inspirados nas ideias da revolução francesa:

<sup>113</sup> Ana Carolina de Oliveira Nunes Pereira. UFAL. [lina\\_oliveiranunes@hotmail.com](mailto:lina_oliveiranunes@hotmail.com), <http://lattes.cnpq.br/4952681591663106>.

<sup>114</sup> Felipe Rodrigues de Andrade. UFAL. [feliperodrigues625@gmail.com](mailto:feliperodrigues625@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-7603-212X>, <http://lattes.cnpq.br/7530365974762664>.

<sup>115</sup> Jailton de Souza Lira. UFAL. [jailtonsouzalira@gmail.com](mailto:jailtonsouzalira@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3534-0553>, <http://lattes.cnpq.br/8031755165402478>

liberdade, igualdade e fraternidade, nada mais eram que cartas álibis para a nova ordem, haja vista seu conteúdo material ser de aprisionamento, inequidade e estranhamento.

Tomemos como exemplo a Constituição Americana de 1787 Engels (2015, p. 137) nos alerta que no mesmo folego em que a Carta americana realiza a afirmação dos direitos humanos também constitucionaliza a abominação que é a escravidão, que somente seria extirpada, pelo menos oficialmente, do ordenamento americano após a guerra civil em 1865, com a 13ª Emenda à Constituição.

Ao nosso ver, quem melhor explica o surgimento do constitucionalismo burguês como instrumento de organização da nova ordem social é o professor Gilberto Bercovici (2020) que nos explica que atualmente o conceito de Estado e de Constituição são indissociáveis, sendo o fundamento de validade da Constituição o poder do povo, entretanto o poder nas mãos do povo não era de interesse da burguesia que o domesticou com o constitucionalismo moderno. Como demonstra a nossa própria Constituição de 1988 em seu artigo 1º, parágrafo único:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

No mesmo folego em que o poder de Estado é legitimamente reconhecido como do povo ele é alienado à representantes eleitos. O povo é aliado do poder material:

Ao proclamarem a soberania popular, as constituições tentam dar um caráter jurídico à soberania, no sentido de que a soberania deve ser exercida constitucionalmente. No entanto, como destaca Aragon Reyes, isto não significa que a Constituição seja a fonte da soberania. Afirmar a soberania da Constituição é falsear a titularidade democrática da soberania, substituindo a soberania do povo pela soberania do direito. O princípio da soberania popular significa que a Constituição é fruto da soberania popular, e não o contrário. (BERCOVICI, 2020, p. 20).

Entendendo o fenômeno do constitucionalismo sob o prisma da crítica marxista do direito e do Estado passaremos a realizar sucintas considerações sobre a ordem constitucional inaugurada em 1988, no Brasil. Nesse contexto, foram criados alguns mecanismos de participação popular na elaboração do novo texto (como a coleta das chamadas sugestões oriundas de cidadãos, de constituintes e de entidades representativas). O Estado abjeto de repressão e autoritarismo ditatorial, questionado pelos movimentos sociais, foi colocado sob a lupa do poder constituinte que passou a desenvolver mecanismos de defesa de um sistema constitucional de estado democrático com a defesa dos direitos e garantias fundamentais.

Nesse diapasão, não podemos deixar de salientar que a formação da Assembleia Nacional Constituinte se deu num contexto de disputa de projetos para o Estado brasileiro e que representantes do regime e das classes burguesas que lhe apoiavam foram eleitos para a Constituinte. Não nos cabe, no escopo deste artigo discutir todas as formas em que a ilusão de uma Constituição Cidadã é facilmente afastada pela própria letra fria da Lei Maior. Temos na nossa atual Constituição dispositivos normativos que tem origem embrionária no estado de exceção e que podem servir de gatilho para novos golpes de estado sacramentados pela ordem constitucional:

No texto da Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988) foram positivados dois instrumentos jurídicos de exceção – o estado de sítio e o estado de defesa – cuja aprovação e autorização competem ao Congresso Nacional (art. 49, IV, CR/88) e a decretação de ambos ao Presidente da República (art. 84, IX, CR/88). Ainda há a previsão de controle das medidas tomadas durante a vigência dos estados excepcionais pelo Poder Judiciário (art. 141, caput, CR/88). Na vigência da atual Constituição, os institutos jurídicos excepcionais nela positivados não foram utilizados por nenhum dos governos até hoje. Não obstante, vê-se que atualmente os instrumentos excepcionais utilizados como técnica de governo vão muito além dos tradicionais institutos que regulariam juridicamente situações de necessidade. A exceção no contexto pós Constituição de 1988 opera por práticas difusas, mesclando-se com a “normalidade” garantida pelo Direito. (GOMES; MATOS, 2016, p. 1776-1777)

A constitucionalização dos direitos fundamentais é uma conquista histórica da classe trabalhadora, entretanto, por se dar dentro dos “estreitos horizontes do direito burguês” é uma conquista incerta e “facilmente reversível” que deve ser constantemente vigiada e defendida haja vista a real natureza de exclusão do direito constitucional, nascido para a manutenção das condições de reprodução do modo de produção capitalista, como forma de apaziguamento social e alijamento do povo do poder de Estado. Com esta realidade em mente passaremos a discutir a constitucionalização da gestão democrática na nova ordem constitucional brasileira.

## **METODOLOGIA**

Quanto ao percurso metodológico, este se insere na pesquisa qualitativa, fundada na pesquisa documental.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A educação enquanto direito constitucionalmente assegurado é disciplina pelos seus artigos 205 a 214. Em especial, ressaltamos o artigo 206 em que se consolida, entre os princípios sobre os quais será ministrado o ensino no Brasil, a gestão democrática:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, **na forma da lei**; [...] (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Uma das grandes vitórias para a educação na Constituinte foi a imposição constitucional da gestão democrática do ensino público como princípio basilar do direito social à educação. O que se buscava, além da ampliação da democracia participativa para outras searas da vida social, era o rompimento com as práticas de indicação de diretores e de intervenção autoritária do executivo como forma de controle político das unidades educacionais. Instrumentos autoritários de aparelhamento estatal e manutenção de práticas antidemocráticas de apadrinhamento político e difusão de currais eleitorais muito corriqueiras durante a ditadura civil-militar.

Ressaltamos o “, na forma da lei” este é um mecanismo de redação constitucional que permite a não observância do dispositivo. Pois enquanto houver a omissão legislativa na criação da lei o dispositivo não tem eficácia jurídica plena, a norma emanada pela Constituição é limitada pelo poder constituinte. De norma de eficácia absoluta (por ser cláusula pétrea) passa a ser de eficácia limitada. A técnica jurídica burguesa atua de forma tão eficaz que com apenas quatro palavras, depois da vírgula, restringem a eficácia absoluta da gestão democrática enquanto princípio do direito social da educação.

Assim, após 8 (oito) anos de instituição da gestão democrática como princípio do direito social da educação ela é instituída “na forma da lei” com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (LDBEN) no qual o artigo 3º, VIII que estende o poder de normatização da gestão democrática a legislação dos sistemas de ensino.

### **Gestão democrática em Alagoas**

Para nós, nesta pesquisa, focaremos a institucionalização da gestão democrática, tendo sido Maceió referência nacional na implantação da gestão democrática em seu sistema de ensino, pois, mesmo antes da promulgação da LDBEM/96, o Município de Maceió em sua Lei Orgânica nº 4.167/1990 (seis anos antes da LDBEN) instituiu em seu artigo 142 as bases para a implantação da gestão democrática no Município:

Art. 142 - A lei garantirá a gestão democrática do ensino municipal, e que se concretizará:

I – **através de criação do Conselho Escolar** em cada unidade de ensino da rede municipal, ao qual compete o planejamento, a supervisão e a avaliação das atividades escolares;

II - **mediante a realização de eleição de Diretores e Diretores Adjuntos das unidades escolares do Município**, realizadas sob regulamento instituído por comissão composta de forma partidária entre o Poder Executivo e as entidades

representativas de alunos, pais e trabalhadores em educação. [...] (MACEIÓ, 1990. Grifos nossos).

Em 2005, houve a elaboração da Lei nº 6.628/2005 que instituiu novas regras para a gestão democrática, mas manteve a eleição como forma de provimento dos cargos de diretores(as) e diretores(as)-adjuntos(as). Nesse sentido, no âmbito do Estado de Alagoas o conceito de gestão democrática se confunde com a instauração de eleição direta para os cargos de diretores(as) e diretores(as)-adjuntos(as) das unidades escolares haja vista serem as regras do pleito eleitoral o único objeto das referidas leis.

### **A inconstitucionalidade do processo seletivo simplificado para a composição de gestão das unidades de ensino participantes do programa alagoano de ensino integral - PALEI.**

Apesar do nosso objeto principal ser a análise da inconstitucionalidade do processo seletivo simplificado para a composição de gestão das unidades de ensino participantes do programa alagoano de ensino integral – PALEI nos cabe ressaltar que Alagoas não esteve imune à guinada antidemocrática brasileira que resultou no Golpe de 2016. Não podemos esquecer que fomos o único estado da federação a aprovar uma lei oriunda do Movimento Escola sem Partido.

Nesse diapasão, o governo do estado instituiu de forma autoritária a imposição da realização de processo seletivo simplificado para a composição da gestão das unidades de ensino participantes do programa alagoano de ensino integral - PALEI. Para efeitos de comparação das cerca de 255 unidades escolares do estado, 62 são participantes do programa alagoano de ensino integral. Em uma única “canetada” se extinguiu a gestão democrática em quase um quarto das unidades de ensino do estado.

A utilização de processo seletivo simplificado no âmbito da administração pública já é, por si só, uma medida de exceção, haja vista a constituição estabelecer como regra geral que os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei (artigo 37, I da CF/88) e que a investidura em cargo ou emprego público depende da prévia aprovação em concurso público.

Entretanto, flexibiliza tal mandamento com a possibilidade das nomeações para cargo em comissão de livre nomeação e exoneração (artigo 37, II da CF/88); além da possibilidade de contratação de servidores temporários por meio de processos seletivos simplificados nos

casos de calamidade pública (artigo 167-c da CFRB/88) e, da hipótese de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (artigo 37, IX da CFRB/88).

A forma de provimento para o cargo de diretor, no estado de Alagoas, é disciplinada pela Lei nº 6.628/2005 esta forma de provimento é a eleição direta dos(as) gestores(as) das unidades de ensino pelas suas respectivas comunidades escolares.

Nesse sentido, o chamamento de PSS para o provimento desses cargos fere a legalidade administrativa no sentido de que a administração só pode agir de acordo com as suas próprias leis. O PSS é um instrumento de exceção que deve ser evitado sob pena de enfraquecimento da tão vilipendiada ordem constitucional, somente pode ser invocado em situações excepcionais o que não se configura nas escolas de tempo integral da rede estadual, haja vista o PALEI coexistir desde 2016 com a gestão democrática sem quaisquer problemas.

Ainda mais, a Lei nº 6.628/2005 determina a realização de eleições para o provimento dos cargos de gestão escolar como forma de viabilização da gestão democrática no estado. De forma que ao ignorar a lei instituidora da gestão democrática o estado de Alagoas age em violação direta do artigo 206, IV da CRFB/88 o que vem a eivar tal ato administrativo de inconstitucionalidade material.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, é possível afirmar que o princípio constitucional da gestão democrática por ser conceito jurídico indeterminado, palco de disputa de interesses antagônicos da sociedade prescinde de uma defesa constante. Pois a própria técnica legislativa constitucional ao mesmo passo que o instituiu o enfraqueceu, em face da necessidade de regulamentação infraconstitucional, que quando aconteceu terceirizou aos milhares de sistemas de ensino existentes nos entes da federação o poder de legislar sobre o tema.

O que é comprovado pelo relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação publicado em 2020, que nos informou que apenas 60% das unidades de ensino estaduais se utilizam da eleição como forma de composição da gestão escolar, mesmo após 34 anos de constitucionalização da gestão democrática. Em Alagoas, apesar do histórico de institucionalização da gestão democrática enquanto princípio basilar do direito social à educação a eleição direta para gestores que devem atuar conjuntamente com os Conselhos Escolares não é a regra para as redes municipais ao passo que na rede estadual, principalmente

após 2016, essa regra determinada pela própria legislação estadual vem sendo paulatinamente ignorada pelo Executivo que já afastou a gestão democrática em um quarto de suas unidades escolares por meio da realização de processo seletivo seriado para a composição da gestão das unidades de ensino vinculadas ao PALEI.

Desta forma, apesar das ressalvas que fazemos a constitucionalização dos direitos sociais como forma de diminuí-los na prática. Entendemos que nosso Estado é burguês estruturante e estruturado pelo sistema de exploração capitalista, instrumentalizado pela ordem jurídica burguesa e assim como nos ensina Marx limitado por estreitos horizontes. Entendemos que a luta para a superação desses horizontes deve se dar pautada no conhecimento da realidade material e na utilização da prática social como meio.

Nesse sentido, nos cabe adentrar ao território do inimigo como diria Pachukanis (2017, p.80) conhecer o direito burguês e nos utilizar das armas por ele oportunizada para manter o que já conquistamos ao passo que por meio da luta social devemos buscar evoluir nessas conquistas buscando a superação so estreitos horizontes que nos acorrentam e conquistar real mudança social, um “inédito viável”.

## REFERÊNCIAS

ALAGAO (Estado). **Edital nº 001**, de 05 de janeiro de 2021, 05 jan. 2021. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/aviso/item/17437-edital-seduc-n-001-2021-processo-seletivo-para-composicao-de-gestao-das-unidades-de-ensino-integral>. Acesso em: 03 set. 2022.

ALAGAO. **Lei Ordinária Nº 6.152**. ALAGOAS, AL, Disponível em: <https://sapl.al.al.leg.br/norma/104>. Acesso em: 03 set. 2022.

ALAGAO. **Lei Ordinária Nº 6.628**. ALAGOAS, AL, Disponível em: [http://www.educacao.al.gov.br/images/lei\\_6628\\_2005\\_INSTITUI\\_NOVAS\\_REGRAS\\_PARA\\_A\\_GEST%C3%83O\\_ESCOLAR.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/images/lei_6628_2005_INSTITUI_NOVAS_REGRAS_PARA_A_GEST%C3%83O_ESCOLAR.pdf). Acesso em: 03 set. 2022.

BERCOVICI, Gilberto. **Soberania e Constituição**: Para uma crítica do constitucionalismo. São Paulo: Quartier Latin, 2020.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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



## A NOVA CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL

249

CORDEIRO, Vania Silva de Oliveira<sup>116</sup>

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira<sup>117</sup>

### RESUMO

Em dezembro de 2019 em escala mundial foi descoberta a presença de um novo vírus, o qual foi denominado novo coronavírus (e a respectiva enfermidade por ele causada – COVID-19). Diversas atividades produtivas e sociais foram suspensas para enfrentamento desta crise sanitária. Desde a quarentena as escolas têm sofrido inúmeras consequências, com a promulgação do primeiro Decreto nº 8.846, de 16 de março de 2020, que determinou a suspensão das atividades educacionais nas escolas, surgindo um novo desafio para a educação: o ensino por via remota. Tendo a classe docente que se adaptar a nova modalidade, que exige domínio de habilidades nas práticas docentes interrelacionadas ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), daí a necessidade de investigar a “nova condição de trabalho” dos docentes em uma escola do fundamental I de Maceió, o qual teve uma maior demanda de trabalho com a necessidade do ensino à distância. Por isso, trazemos aqui, a proposta de pesquisa a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação para fins de socialização com a comunidade acadêmica.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Educação. Covid-19.

### INTRODUÇÃO

O atual cenário que o docente tem vivenciado agrava o “estresse e a ansiedade” ao desenvolver seu trabalho com inúmeras dificuldades, desde a precariedade de material de trabalho à uma rotina semanal desgastante dentro e fora da escola sem remuneração adequada.

Abonizio (2012) aponta que desde a década de 1990, os desafios da docência estão relacionados a maior demanda cognitiva e mental para lidar com o trabalho extraclasse, as péssimas condições das estruturas escolares e salários defasados. O marco regulatório da educação pública no Brasil configura-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, embasada na Constituição Federal de 1988.

Nesse marco regulatório, os princípios da educação nacional são democracia, autonomia, qualidade, participação etc. Ao pensarmos a questão da educação pública de Maceió, fica perceptível que a quarentena devido à pandemia COVID-19 deflagrou uma

<sup>116</sup> Mestranda em educação, PPGE, UFAL. vania\_soc74@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4550-2859>, <http://lattes.cnpq.br/5328386991420828>.

<sup>117</sup> Elione Maria Nogueira Diógenes. UFAL. elionend@uol.com.br/UFAL, CV: <http://lattes.cnpq.br/2352567866641388>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9237-6667>

situação completamente nova em relação ao trabalho docente.

Desta forma, o objetivo central desta pesquisa está em “pensar a condição docente no atual estágio do desenvolvimento da educação brasileira” a partir do “trabalho remoto”. O escopo configura-se em analisar a “nova condição docente” e sua relação com as TICs no cenário de isolamento social e pós, considerando-se as limitações quanto ao domínio das TICs, assim como, a realidade social dos alunos da rede pública maceioense.

## METODOLOGIA

Frigotto (2001) analisa que o início do século XXI é um tempo de profundas contradições, cujo progresso relativo à ciência e à tecnologia não se coadunou com a melhoria das condições de vida de grande parte da população brasileira. Ao considerar tal realidade, o método materialista-histórico-dialético embasa tal estudo, pois, compreende a concreticidade em sua totalidade. Ao pesquisar em perspectiva de transformação ressaltamos que as categorias **contradição** e **mediação** são importantes, pois “[...] enquanto relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa” (LEFEBVRE, 1963, p. 57). Para o entendimento dessa assertiva, vamos trabalhar com a contextualização da temática, que deverá ser realizada por meio dos estudos sobre a história da educação em Maceió-AL. Esta é uma fase central e será realizada por meio de uma pesquisa documental. Abordado o método, torna-se indispensável referir-se à pesquisa qualitativa. Consoante Gatti (1983), a pesquisa qualitativa<sup>1</sup> opõe-se ao quantitativismo presente nas pesquisas em educação nas décadas anteriores. Portanto, neste estudo a abordagem qualitativa defende uma perspectiva sociocultural dos fenômenos, com uma revisão da literatura sobre o tema problematizando a questão da educação em uma escola pública da rede municipal de Maceió-AL em tempos de pandemia (COVID-19).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Tratamos, aqui, de uma temática conectada com a própria história da humanidade. Ao pensarmos a educação escolar, compreendemos que surgiu a partir de uma necessidade social. Desafiador é o momento que vivemos, com a busca constante de respostas por meio desta pesquisa em movimento.

Neste percurso faremos um recorte histórico a partir do surgimento da escola moderna Ocidental (SILVA, 2000) e com sua transposição para o Brasil (CUNHA, 1980; HAMILTON, 2001; LOPES DE LIMA, 2002).

O surgimento da escola burguesa traduz o imaginário assim como os valores da classe burguesa (WEBER, 1980), o que acaba por se concretizar em uma “escola reprodutora” (WILLIS, 1991). Para Rousseau (1983) as desigualdades sociais provocam também as desigualdades educacionais.

<sup>1</sup> Pretendemos nos aprofundar nessa abordagem de pesquisa.

Entendemos que a educação é *constructo* social e como tal movimenta-se – contraditoriamente – na totalidade social da ordem burguesa. Para compreendermos tal dinâmica, trazemos como principal referência teórica, Anísio Teixeira (1900/1971), educador baiano, que se constituiu em um defensor incansável do direito à educação no Brasil (SAVIANI, 2011).

Frigotto (1977, 1995 e 2009) é um estudioso fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que tem pesquisado sobre a relação educação e capitalismo neoliberal.

Paulo Freire (1921-1997) também é um importante teórico para a fundamentação deste trabalho, posto que se dedicou à escola pública e a valorização dos sujeitos que a fazem no “chão da escola”. Assim como Arroyo (2012), cujos estudos valorizam a cultura escolar e participação da coletividade na construção dos projetos políticos pedagógicos.

Estudos atuais, que incluem o cenário pandêmico, temos Paludo (2020) que acirra para o debate acerca do desafio para a docência em tempos de pandemia, mostrando um agravamento das desigualdades. Outro estudo, é o de Santos (2020), ao tratar sobre a cruel pedagogia do vírus que vem causando agravamento no cenário da educação em nível mundial em meio à crise social humanitária agravada pelo contexto do sistema capitalista. Além de analisar o momento atual e as transformações sociais impostas pela pandemia do novo coronavírus, o autor constrói uma crítica profunda ao sistema capitalista e a nova doutrina neoliberal e seus impactos políticos, econômicos e sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os desafios enfrentados pela escola desde o cenário pandêmico, como a inexistência ou precariedade do mínimo necessário para o desenvolvimento do trabalho do professor com seus alunos, desde o uso e acesso às TICs até o enfrentamento das

desigualdades sociais para socialização do conhecimento, em que vários desafios cercaram os docentes, e um deles foi a necessidade do uso das tecnologias para o ensino à distância. Atualmente, a maioria dos docentes tem familiaridade quanto ao uso dos dispositivos eletrônicos como celular, tablet e computador, as quais passaram a ser suas principais ferramentas pedagógicas. Por outro lado, existem aqueles que desempenhavam suas atividades de forma excepcional, mas não conseguiram se reinventar neste momento trágico que pede visão de mundo, mente aberta e aceitação do novo diferente, ou seja, a rotina do mesmo tornou-se estressante ao ponto de desencadear transtornos de ansiedade. Levando-se em consideração, que docentes, alunos e familiares se encontram em um momento de muitos desafios, em especial, com a inserção das tecnologias como principal recurso didático na educação para aulas remotas, o que tem causado impactos positivos, mas também negativos e agravado as desigualdades sociais existentes no âmbito das políticas de valorização docente.

## REFERÊNCIAS

ABONIZIO, Gustavo. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Revista Eletrônica Lenpes-PIBID de Ciências Sociais**, Edição, n. 1, vol. 1, jan-ju. 2012.

ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. In.: ALVARENGA, Marcia Soares de (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos**. v. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 29-45.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 03 de ago. de 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

\_\_\_\_\_. **Educação: o sonho possível**. In. BRANDÃO, C. R. (org.) O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios.** 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000c.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Efeitos cognitivos da escolaridade do Senai e da escola acadêmica: existe uma escola para cada classe social?** 1977. Dissertação. Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iease), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: Anped. v.14, n.40, p, 168-194, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1ª ed, 1995.

GATTI, Bernadetti. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.**, Brasília, Ed. LiberLivros, 2007.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** nº1. Jan/Jun, 2001, p. 37-70.

LEFEBVRE, Henri. **Introdução à modernidade: prelúdios.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MACEIÓ. Decreto nº. 8.846, 16 de março de 2020. Disciplina medidas temporárias de combate e prevenção à pandemia do COVID-19 e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Maceió.** ANO XXIII - Maceió/AL, 2020. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/pdf/2020/05/Di%C3%A1rio-Oficial-17.03.2020.pdf>> Acesso em: 02 de out. de 2020.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da ade entre os homens.** 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 34ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2001.

SILVA, Marcos. A transferência do controle da educação da Igreja para o Estado.

Comunicações. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP.** Universidade Metodista de Piracicaba. Ano 7, nº I - Junho, 2000.

TEIXEIRA, A. Manuscrito sobre a escola, o conhecimento e a aprendizagem. Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual, [Teixeira, A.] PI 24/ 29.00.00/2, CPDOC/FGV.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. 8 ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

## A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL PARA OS PROFISSIONAIS DO ENSINO

255

FERREIRA, Viviane<sup>118</sup>

SILVA, Givanildo<sup>119</sup>

### RESUMO

O objetivo da pesquisa foi compreender a Política de Responsabilização Educacional e as suas incidências para o trabalho docente, tendo como ponto de partida a percepção de que os profissionais da educação são cobrados por resultados nos cenários das avaliações externas, repercutindo nas dinâmicas de organização escolar, nas concepções de currículo e de avaliação da aprendizagem, interferindo diretamente na atuação dos envolvidos. A metodologia utilizada foi por meio da Revisão Sistemática de Literatura sobre a Política de Responsabilização Educacional. As análises demonstraram que no âmbito da cultura de responsabilização dos profissionais da educação, por meio dos resultados das avaliações externas, destaca-se que é uma tendência global que repercute/interfere diretamente nos modos de organização das redes, dos sistemas de ensino e das escolas, sinalizando os preceitos de cunho neoliberais e gerenciais na educação.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Política de Responsabilização. Trabalho Docente

### INTRODUÇÃO

A cultura da avaliação foi se consolidando nas redes e nos sistemas de ensino, intensificando estratégias que viabilizassem bons resultados, na perspectiva de alcançar o discurso da qualidade da educação. Em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), houve uma ênfase maior aos resultados das avaliações em larga escala. Os municípios, os estados e o Distrito Federal, cada um ao seu modo, começaram a desenvolver práticas que pudessem repercutir positivamente para a cultura avaliativa.

Entre as estratégias idealizadas pelos municípios e estados destaca-se a criação de sistemas próprios de avaliação, assim como um processo de convencimento aos profissionais acerca dos rumos que a educação deveria seguir, muitas vezes, por meio de políticas que repercutissem em ganhos, mesmo que provisórios, nos salários dos envolvidos. É nesse contexto que surgiu a Política de Bonificação Educacional para os profissionais da educação.

<sup>118</sup> Viviane Maria da Silva Ferreira. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. [viviferreira071@gmail.com](mailto:viviferreira071@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7026-5122>, <http://lattes.cnpq.br/3924221476639514>.

<sup>119</sup> Givanildo da Silva. Universidade Federal de Alagoas - UFAL. [givanildo.silva@cedu.ufal.br](mailto:givanildo.silva@cedu.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0001-5490-6690>, <http://lattes.cnpq.br/3702199251733170>

Além do bom resultado nas avaliações externas, metas como aprovação, presença e participação de estudantes, também são aspectos levados em consideração para opagamento da bonificação, que pode ser feito de forma individual ou coletiva, a depender das orientações políticas de cada estado.

Mesmo sendo ofertada com a ideia de melhorar os índices educacionais, percebemos que essa política incide em graves implicações à educação, pois segue uma lógica empresarial, conhecida como *accountability*. Para Afonso (2018, p. 12) “ao se adotar um modelo ou sistema de *accountability* na educação, é certo que haverá consequências nas formas de responsabilização, sejam elas positivas ou negativas, materiais ou simbólicas, implícitas ou explícitas”. A consequência material está voltada para a gratificação financeira às escolas e aos profissionais que conseguem atingir as metas pré-estabelecidas pelos governos. Já a consequência simbólica, está relacionada aos resultados que são divulgados, por meio ranking, causando contento ou incômodo para os profissionais da educação. É nesse sentido que a Política de Bonificação Educacional é considerada uma política de responsabilização, pois ao invés de incentivar e valorizar os profissionais, obriga-os a se responsabilizarem por todo o processo educacional, não considerando as múltiplas situações e realidades. Diante disso, percebemos que a referida política, envolve uma combinação de meritocracia, contribuindo para a desigualdade no contexto escolar, confirmando uma cultura de avaliação que desconsidera o contexto das escolas e as limitações regionais. O objetivo da pesquisa foi compreender a Política de Responsabilização Educacional e suas incidências para o trabalho docente, tendo como ponto de partida a percepção de que os profissionais da educação são cobrados por resultados no cenário das avaliações externas, repercutindo nas dinâmicas de organização escolar, nas concepções de currículo e de avaliação da aprendizagem, interferindo diretamente na atuação dos envolvidos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi por meio da Revisão Sistemática de Literatura sobre a Política de Responsabilização Educacional. A Revisão Sistemática de Literatura “está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícitas as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos” (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 58). Entendemos a Revisão Sistemática da Literatura como uma importante metodologia para trazer reflexões de trabalhos desenvolvidos sobre a temática em diferentes realidades. Na perspectiva



de Amaral (2007, p. 2), ela “[...] deve ser crítica, baseada em critérios metodológicos, com a finalidade de separar os artigos que têm validade daqueles que não têm”. A Revisão Sistemática de Literatura precisa ter um rigor teórico-metodológico a fim de alcançar o seu objetivo. Desse modo, “uma pesquisa científica composta por seus próprios objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusão, não se constituindo apenas como mera introdução de uma pesquisa maior” (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 59).

Assim, foi feito um levantamento de pesquisas realizadas no período de 2015 a 2020, em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), qualis A1 e A2, utilizando a categoria políticas de responsabilização docente. No processo de seleção elencamos os critérios de inclusão e exclusão das pesquisas encontradas. Em relação aos primeiros, as pesquisas deveriam estar no período mencionado e tratar especificamente de políticas de responsabilização docente em escolas públicas. Os critérios de exclusão foram os estudos que não estavam no período entre 2015 e 2020, e não tratassem de políticas de responsabilização docente no contexto da escola pública.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A influência gerencial é forte nas políticas educacionais, principalmente com o discurso da qualidade total atrelado aos resultados das avaliações externas, os quais são promovidos pelos índices de produtividades, de eficácia e de eficiência, como defende o mercado. A proposta é trazer para o centro do processo escolar uma educação adaptada “aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores” (AZEVEDO, 2007, p. 11), em detrimento de uma educação que construa “um núcleo formado por conceitos e valores comprometidos com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios” (AZEVEDO, 2007, p. 11).

A dualidade entre as duas concepções apresentadas é resultado das construções existentes na seara política e a disputa repercute no campo das políticas educacionais e nos projetos de sociedade. A Política de Bonificação Educacional é resultado das diferentes forças e estratégias para a concretização de um projeto de educação pautado na ideologia do mercado e dos princípios gerencialistas. A cultura da responsabilização dos profissionais da educação por bons resultados está atrelada a uma discussão que remete ao modelo de educação pautado nos interesses do mercado, cuja concepção de sociedade está centrada na competição e na lógica empresarial. Para alcançar os princípios gerencialistas, as políticas

educacionais trazem modelos que orientam as escolas a trabalharem na perspectiva da empresa, com objetivos políticos e sociais semelhantes, atendendo aos preceitos neoliberais.

A política de responsabilização docente é uma temática recorrente nos debates sobre o campo das políticas educacionais, devido às influências neoliberais que orientam os caminhos para a consolidação de ações que desenvolvem a cultura da responsabilização no âmbito da escola pública. As pesquisas selecionadas indicam que, em diferentes estados e regiões do país, centrou-se uma instrução de que, por meio da ação docente, haverá práticas centralizadas para o avanço da qualidade educacional, entendendo-a em uma perspectiva reducionista mediante os resultados das avaliações externas.

Oliveira, Carvalho e Tavares (2020) foi o primeiro trabalho analisado. Os autores propõem uma discussão sobre a formação de professores e a política de responsabilização escolar desenvolvida no Brasil, observando sua aplicabilidade na política de avaliação educacional. Oliveira, Carvalho e Tavares (2020) foi o primeiro trabalho analisado. Os autores propõem uma discussão sobre a formação de professores e a política de responsabilização escolar desenvolvida no Brasil, observando sua aplicabilidade na política de avaliação educacional.

Oliveira e Clementino (2020) constataram que as avaliações são utilizadas para estabelecerem metas e medir os progressos obtidos. Esse processo, que elas chamam de contratualização na educação pública, institui um sistema de responsabilização. Nesse sistema, segundo as autoras, designa um conjunto de políticas e práticas que os estados usam para medir e responsabilizar escolas por elevar o desempenho dos estudantes e para estimular a competição, a fragmentação dos saberes e cobrança por resultados dos profissionais envolvidos.

Cerdeira (2018) foi a autora do terceiro trabalho analisado. Ela realizou um estudo sobre a disseminação de avaliações externas e dos mecanismos de responsabilização que fazem parte de uma agenda política, que prevê uma nova gestão pública baseada em resultados, a partir das orientações gerenciais na política global.

A quarta pesquisa analisada foi a de Santos (2016), destacando os impactos da internacionalização das políticas educacionais sobre os professores, diretores e equipe pedagógica de uma escola municipal em Curitiba. O autor mostra que este fenômeno está relacionado à intensificação da produção e à adoção de termos/conceitos amplamente difundidos e aceitos pelos sujeitos que atuam naquela escola.

A pesquisa de Passone (2014) foi a quinta analisada. Ele buscou situar a complexidade

acerca da utilização dos resultados de testes padronizados com instrumentos de gestão educacional e regulação do trabalho escolar por meio dos incentivos monetários por desempenho. De acordo com os resultados apresentados, há uma oscilação no discurso dos especialistas. De um lado, há os que criticam as propostas e buscam investigar os reflexos da reforma política sobre a organização da educação e do ensino. Do outro, existe uma defesa da implementação como meio de responsabilização dos profissionais e de uma suposta melhoria da qualidade educacional.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da cultura de responsabilização dos profissionais da educação, por meio dos resultados das avaliações externas, destaca-se que é uma tendência global que repercute/interfere diretamente na organização das redes, dos sistemas de ensino e das escolas. As influências internacionais apresentam uma visão de educação que está estruturada aos princípios gerenciais - eficiência, eficácia, produtividade, competição, individualidade, responsabilização – desencadeando em práticas mercadológicas no âmbito da escola pública. A semelhança de práticas e de orientações da escola a uma empresa, configura-se na forma de estruturar os objetivos e no processo de alcance dos resultados. Nesse sentido, diferentes correntes e interesses perpassam as políticas educacionais, na perspectiva de dominar os espaços, instigando caminhos e movimentando ideologias.

O Estado é o responsável pela oferta da educação, assim como pelas condições materiais, pedagógicas, profissionais, estruturais. Desse modo, os resultados educacionais dependem de um contexto político-histórico que seja favorável para que todas as ações aconteçam de modo que contribua para o trabalho dos profissionais e a aprendizagem dos estudantes. Além disso, cada realidade vai direcionar para um projeto social/educacional que demanda práticas diferenciadas, congregando o sentido da educação. Notamos, portanto, que a padronização do currículo e da avaliação escolar não favorece uma tática político-pedagógica colaborativa para o alcance de bons resultados, sejam eles no espaço micro ou em larga escala. Dessa forma, acreditamos que a responsabilização dos profissionais pelos resultados educacionais, como sinalizam as pesquisas analisadas, não é o caminho para a construção de políticas que repercutam para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. A cultura da responsabilização impõe aos profissionais da educação um compromisso que não depende apenas de seu trabalho, mas de diferentes cenários político, social e cultural que reverberam no

desenvolvimento das atividades e dos processos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas?. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 23(1):8-18, jan./abr., 2018. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>. Acessado em 05/2020.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

AZEVEDO, J. C. **Educação Pública: o desafio da qualidade**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, ago. 2007.

CERDEIRA, D. G. S. **Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional**. Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação, v. 34, n. 2, p. 613 - 634, mai./ago. 2018.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. **Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação**. LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set.2019/fev. 2020.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. **As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 83 n. 1, pp. 143-162, 2020.

OLIVEIRA, L. X.; CARVALHO, A. D. F.; TAVARES, A. M. B. N. Política de responsabilizaçãoescolar (accountability school) e formação de professor: cenários e atores na avaliação educacional brasileira. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15,n. 4, p. 2049-2065, out./dez. 2020.

PASSONE, E. F. K. **Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014.

SANTOS, F. A. **Do global ao local: a implantação das políticas de responsabilização docente, gestão gerencial e avaliação por resultados**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 38, n. 3, p. 293-302, jul./set., 2016.

## A RELAÇÃO MULHERES - EDUCAÇÃO E REGIME POLÍTICO AUTORITÁRIO NO NORDESTE DO BRASIL, ESTADO DE ALAGOAS (1964-1979)

261

VARELA, Simone<sup>120</sup>

FARIAS, Ênatha Ayrinne Abreu<sup>121</sup>

SAPUCAIA, Ariane Regina Ribeiro<sup>122</sup>

### RESUMO

Nesta pesquisa em andamento objetiva-se conhecer e compreender processos de (auto)formação, militância política e profissionalização de mulheres que foram presas e/ou perseguidas politicamente no estado de Alagoas durante o regime civil militar (1964-1979). Aliando a pesquisa documental e bibliográfica à metodologia da história oral fez-se uso de fontes documentais diversas, egodocumentos, jornais, fichas pessoais e fotografias do acervo da Delegacia de Ordem Política, Social e Econômica do Estado de Alagoas (DOPSE-AL), legislação educacional, entrevistas e depoimentos orais buscados nas bibliotecas e Arquivo Público do Estado de Alagoas (APA). O que se espera, para além da construção de conhecimento histórico que sirva à educação para o nunca mais e aos direitos humanos, é contribuir com a formação de recursos humanos, da produção e divulgação de conhecimentos científicos e da produção de insumos e elaboração de políticas públicas que visem à consolidação de relações de gênero mais igualitárias no país.

**Palavras-chave:** Autoritarismo. Educação. Mulheres. Política.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar sobre a formação e autoformação das mulheres alagoanas que foram presas, perseguidas e/ou mortas durante o regime civil militar com vistas a compreender como se constituiu historicamente a relação mulher, educação e regime ditatorial no estado de Alagoas, no período de 1964 a 1979. Uma vez que, é possível observar como essa relação se acentua diante do contexto político nacional dos últimos anos.

Pois, se por um lado as conquistas são evidentes, haja vista os dados revelados pelo censo da educação superior (Inep) que demonstram que as mulheres são maioria na educação básica, profissional e superior brasileiras, por outro, quando estas chegam ao mercado de trabalho a relação trabalho-salário não corresponde às expectativas da formação. Quando se

<sup>120</sup> Simone Varela. Docente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail: simone.varela@ifal.edu.br  
orcid: 0000-0002-8985-0428, <http://lattes.cnpq.br/8249879413860593>.

<sup>121</sup> Ênatha Ayrinne Abreu Farias. Licencianda em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail: eaaf3@aluno.ifal.edu.br, orcid: 0009-0009-6210-8731, <https://lattes.cnpq.br/3393889191755375>.

<sup>122</sup> Ariane Regina Ribeiro Sapucaia. Licencianda em Letras pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). E-mail: arrs1@aluno.ifal.edu.br, orcid 0000-0002-0971-0303, <http://lattes.cnpq.br/9130249424025791>.

soma a isso financiamentos e bolsas de produtividades, há uma discrepância também acentuada. Os últimos dados publicados datam de 2017 e demonstram que na área de ciências exatas são 3.883 bolsas para homens e 976 para mulheres, na área de ciências biológicas 3.338 são para homens e 2.349 para mulheres e mesmo na área de ciências humanas, em que a maioria absoluta é de mulheres, o número de bolsas para homens também é maior, sendo 1.548, enquanto para mulheres o número é de 1.531. (VALENTOVA; OTTA; SILVA; MCELLIGOTT, 2017).

Podemos dizer que tais números quando somados a outros que tratam de profissões relativas aos cuidados com o outro, com a área de ensino e mesmo com aqueles que tratam dos/das que trabalham em casa associando-o a vida doméstica e aos cuidados com os filhos, pais e avós, são representativos das trajetórias das mulheres no Brasil? Se considerarmos que o contexto da pandemia alavancada pela Covid-19 serviu de estetoscópio e microscópio para os problemas existentes no país, vemos o racismo estrutural, a situação de insalubridade que boa parte da população ainda passa com a falta de serviços básicos de saneamento, a falta de rede hidráulica em vários bairros e cidades periféricas, a corrupção, a acentuada cultura androcêntrica e o tratamento dispensado às mulheres radiografadas nos números do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), por solicitação do Banco Mundial, que traz o aumento de denúncias de violências domésticas contra mulheres, feminicídio - assassinatos de mulheres - bem como de medidas protetivas a seu favor.

Considerando os últimos anos de administração pública do país, em que não pudemos contar com ministro da saúde durante um longo tempo, uma troca de ministro da educação nunca antes vista e que foi composta por um ministério eminentemente masculino, de carreira militar e depois, também religiosa, as associações não podem ser outras que não com a do regime vivido de 1964 a 1979 no qual governaram o país respectivamente: O general Humberto Castello Branco (1964-1967); o Marechal Costa e Silva (1967-1969); General Emílio Médici (1969-1974); o General Ernesto Geisel (1974-1979); o General João Baptista Figueiredo (1979-1985). Com dois detalhes significativos, no recente caso brasileiro, ele foi eleito democraticamente e tratou-se de um capitão expulso pelo exército brasileiro. Embora ex, ele trouxe práticas e discursos próprios do regime que embora tenha contado com maioria civil, foi comandado por militares (naquele caso, de alta patente).

Não foram raros os casos envolvendo discriminação de gênero protagonizados pelo então ex-presidente. Desde o caso Maria do Rosário, passando pela “fraquejada” de ter “feito” uma filha, bem como pelo tratamento a repórteres e colegas na política brasileira, são muitos

os casos que envolvem não somente a pessoa física do ex-presidente da república, mas o governo que ele representava. E se durante esse período, indistintamente, homens e mulheres temeram o fechamento do Congresso e do Superior Tribunal Federal e a volta do Ato Institucional número 5 (AI5) e tudo que isso representou, às mulheres o “MEDO” foi e é ainda mais assolador.

Nesse sentido o que se busca, com vistas a uma “educação para o nunca mais”, são dispositivos formativos de um período histórico que consorciam a relação mulher-educação e regime político autoritário baseada na vontade de enfrentar uma sociedade androcêntrica que se não impedia, dificultava qualquer tipo de ascensão feminina. Logo, pretendemos identificar nomes, filiações, classe social, nível de formações e profissões das presas políticas de Alagoas no recorte temporal anunciado; arrolar as modalidades de educação e formação das presas políticas e perceber qual foi o seu percurso (auto)formativo e o status que essas modalidades adquiriam em uma sociedade sob regime político autoritário e interpretar a relação da formação escolar, classe social, prisão e inserção política partidária.

Tal investigação resultará, essencialmente, na produção de um conhecimento histórico sobre a educação e atuação de mulheres sob regime de recessão a medida em que, por intermédio de fontes documentais diversas, o que inclui os egos documentos (diários, cartas, bilhetes, livros de memórias, matérias de jornais, revistas de instrução destinadas às famílias, fotografias, legislação educacional, entrevistas, depoimentos orais), se tornará possível entender, dentre outros aspectos, o papel da educação nos processos formativos e de empoderamentos feminino que tantos frutos hoje colhem e que não podem “fraquejar” sob pena de retrocesso.

Esta pesquisa constitui-se, pois, com a proposta de um estudo aprofundado sobre a educação feminina, abrangendo um tempo-espaço específico, com vistas a detectar aproximações e distanciamentos entre o ontem e o hoje resguardando suas peculiaridades e historicidades. Consoante ao objeto em análise tenciona contribuir, tanto com os estudos do campo da história da educação, quanto com a discussão atual no âmbito da história das mulheres (e das políticas educacionais), que, cada vez mais, lutam pela igualdade e legitimidade de oportunidades sociais.

## METODOLOGIA

Com foco de análise no Estado de Alagoas a investigação proposta neste projeto de pesquisa propicia a triangulação entre as Histórias Social, a História das Mulheres e a História da Educação, e assume o pressuposto de que mobilizar o diálogo entre esses campos, considerando a Educação de Mulheres e sua relação com uma política autoritária como objeto de pesquisa, exige dos que se envolvem nesse processo, uma nova postura de compreender que o ser mulher é uma construção não apenas social (BUTLER, 2003) mas também cultural e educacional. Tendo por direção esse modo de compreender, a investigação está fundamentada em referenciais teóricos e procedimentos metodológicos básicos que enveredam pela pesquisa bibliográfica a partir da qual serão analisados livros, artigos, dissertações, teses e textos sobre educação feminina no Brasil no referido período. A intenção é aprofundar e ampliar o referencial teórico e bibliográfico por meio da interlocução com autores da história, particularmente da história da educação no Brasil.

A pesquisa documental também se fez necessária para a localização e o mapeamento de acervos, instituições de preservação do patrimônio histórico e documental. Nesse sentido, pretende-se realizar uma investigação minuciosa em acervos digitais disponíveis na rede mundial de computadores, bem como na Biblioteca Nacional, nas bibliotecas e arquivos públicos estaduais e municipais de Alagoas (Arquivo Público de Alagoas - APA), no acervo da Delegacia de Ordem Política, Social e Econômica do Estado de Alagoas (DOPSE-AL), nos acervos particulares e demais lugares de memórias. A partir desse levantamento, prevê-se a análise dos documentos encontrados (como documentos oficiais, fichas pessoais inscritas no DOPSE-AL, entrevistas realizadas pela comissão estadual da memória e da verdade Jayme Miranda, relatos de prisioneiras, cartas, diários, biografias e autobiografias, folhetins, jornais, revistas, livros, iconografias, artes plásticas, fotografias). Para além dessas fontes, também serão considerados outros documentos que se revelem úteis no decorrer deste estudo. Sem pretender submeter os documentos pesquisados a esquemas preconcebidos, será constantemente verificada a emergência de significados e categorias de análise, durante o próprio processo de pesquisa.

Para o estudo as produções escritas por mulheres (professoras, jornalistas, artistas, militantes, dentre outras) nas materialidades pesquisadas, fez-se necessário proceder às interpretações pertinentes sobre os ditos e suas sublinhas, uma vez que não se pode descurar do fato de que as mulheres que escrevem livros, ou mesmo para revistas pedagógicas, jornais



dentre outros suportes são, antes de tudo, mulheres atuantes no seu espaço de enunciação, protagonistas do seu tempo e lugar, que, no exercício de funções e de papéis diferenciados, redimensionaram substancialmente a participação social/cultural e política das mulheres no mundo contemporâneo. (PERROT; DUBY,1991).

A metodologia da história oral (ALBERTI, 2005) também compõe o referencial metodológico, pois além de permitir aliar os estudos biográficos à metodologia da história oral, permite captar representações do vivido por quem de fato o viveu. E tais representações invariavelmente consideram as experiências vividas, os contatos, os grupos dos quais fazem parte. De forma que para as interpretações dos acontecimentos também se considera os modelos culturais com os quais os/as indivíduos se envolvem de forma direta e mesmo indireta que sinaliza para a vida comum entre o/a entrevistado/a e o grupo do qual faz parte. Há que se registrar que as atividades desenvolvidas pelas alunas participantes deste projeto de pesquisa não carecem de submissão ao comitê de ética e pesquisa por valer-se de documentos públicos. Cabe ainda ressaltar que as entrevistas serão realizadas pela coordenadora deste projeto e estão previstas no projeto geral submetido e desenvolvido concomitantemente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Ao considerar que “Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro. [...] há um sentido no qual o passado melhora o presente, pois a história continua sendo seu próprio laboratório de processo e resultados” (THOMPSON, 1981, p.57-59), o que justifica esse trabalho é justamente o atual recrudescimento da relação mulher-educação-autoritarismo tão evidenciado no contexto político e durante a crise pandêmica no Brasil.

Para tanto, são tomadas como sujeitos da pesquisa, representantes do gênero feminino que foram presas ou perseguidas politicamente e que, de alguma forma, se destacaram em sua época e em sua coletividade. Uma escolha que ganha plausibilidade à luz do pensamento de Ferrarotti (1985, p. 51), afinal: “Se nós somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social partindo da especificidade irredutível de uma práxis individual.” E para melhor justificar a pertinência dessa escolha, vale refletir, como o próprio Ferrarotti (2014, p. 92) para quem “[...] a fala que cada

um de nós deve recitar, a que lhe cabe no grande palco da sociedade, pesa indiscutivelmente sobre as estruturas arquetípicas das motivações e das orientações individuais”.

Neste sentido, a investigação em acervos físicos e digitais realizada até o momento permitiu: a digitalização da documentação encontrada em cinco caixas produzidas pelo DOPSE (nº 5260, nº 5263, nº 5264, nº 5265 e nº 5258) contendo fichas pessoais de 62 mulheres perseguidas politicamente no estado de Alagoas; elaboração de planilhas contendo as seguintes informações: dados pessoais (data de nascimento, local, filiação, residência, estado civil), motivo da autuação, informações políticas, sociais, formação e autoformação. As discussões encontram-se em andamento mediante o cruzamento dos dados coletados, principalmente, entre as fontes obtidas na pesquisa documental com a leitura do Relatório de Encerramento das Atividades da Comissão Estadual da Memória e Verdade Jayme Miranda, Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV) e fotografias digitalizadas e encontradas na Caixa nº5266 - produzida pelo DOPSE.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desta maneira, reafirma-se a relevância e impacto da pesquisa no desenvolvimento científico e tecnológico de Alagoas em duas dimensões: em primeiro lugar, por evidenciar mulheres que estudaram e atuaram num contexto político marcado por formas violentas e cerceadoras de direitos, para além de androcêntricas, contemplando-as em suas peculiaridades relativas à formação escolar e ao seu cotidiano doméstico, social e profissional; em segundo lugar, por congregar, em seu percurso investigativo, histórias de formação, lutas em favor dos direitos humanos, sobrevivências e empoderamentos que favorecem a socialização de saberes diversos em favor de uma “educação para o nunca mais”, esta entendida como um dos componentes da Educação em Direitos humanos que por sua vez tem como proposta uma educação crítica e reflexiva a partir da construção de conhecimentos históricos, contribuindo assim com a meta cinco (igualdade de gêneros) da ONU. Finalmente, esta proposta visa, para além de intensificar as parcerias estabelecidas entre pesquisadoras nordestinas, realizar a pretensão do grupo no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema com vistas a desmistificar a História das Mulheres, muitas vezes silenciadas, esquecidas ou mesmo deslocadas dos acontecimentos históricos

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.
- BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Mortos e desaparecidos políticos (Relatório, Vol. I). Brasília: CNV, 2014.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DIGNEFFE, Françoise. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO, Luc et al. (Org.). **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 1983.
- FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRRN, 2014.
- PERROT, Michelle; DUBY, Georges. **História das mulheres no Ocidente: do Renascimento à Idade Moderna**. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil. v.3. 1991.
- THOMPSON, E. P. A Lógica da história [Capítulo VII]. In: THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VALENTOVA, JV; Otta, E; Silva, ML; McElligott, AG. **Sub-representação de mulheres nos níveis sênior da ciência brasileira**. Acesso em: 11 de mar. de 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7717/peerj.4000>.

**ANALISANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DA BNC-FORMAÇÃO: A REFORMA NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

268

BENTO, Jacyelle Karinne<sup>123</sup>

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira<sup>124</sup>

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar as condições de produção do discurso da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação. Para isso, iremos utilizar o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada à Michel Pêcheux. Essa teoria considera o discurso como práxis humana que se constitui nas relações históricas e sociais, materializando-se na linguagem. A BNC-Formação faz parte de um conjunto de medidas políticas que configuram o esvaziamento dos currículos na formação de professores e também o desmonte do ensino público superior fazendo parte da totalidade da conjuntura nacional e internacional de intensos retrocessos político-econômicos, sociais e culturais. Consideramos que centralizar o processo formativo dos professores exclusivamente no desenvolvimento de competências é rebaixar e esvaziar a sua formação política e pedagógica, produzindo indivíduos que estarão em sala apenas para reproduzir e desenvolver as competências impostas pela BNCC da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Discurso. BNC-Formação. Formação de professores. Educação Básica.

**INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo analisar as condições de produção do discurso da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação. Para isso, iremos utilizar o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada à Michel Pêcheux, onde é possível compreender que não existe possibilidade de discurso neutro, pois existe sempre intencionalidade para que os discursos se materializem de determinada maneira produzindo efeitos de sentido.

Em maio de 2018, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada no Brasil. Em uma primeira leitura, o discurso da BNCC pode encher os olhos e ser visto como um documento progressista, extremamente positivo para a educação, e que de fato pode conduzir esta área para avanços significativos e necessários. No entanto, após

<sup>123</sup> Ma. Jacyelle Karinne Bento. UFAL. [jacyellekbento@gmail.com](mailto:jacyellekbento@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9673-6551>, <http://lattes.cnpq.br/0639730808332831>.

<sup>124</sup> Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. UFAL. [mdosaoc@gmail.com](mailto:mdosaoc@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9612-9735>, <http://lattes.cnpq.br/6428711681688374>.

profundas análises do discurso deste documento, foi possível compreender que o discurso materializado na BNCC, reforça a educação como peça fundamental para aliviar problemas sociais, tendo o papel essencial de buscar a conciliação, o consenso, a solidariedade com o propósito de apagar e silenciar as contradições de classe do sistema de produção capitalista. A BNCC propõe não apenas nortear exclusivamente a construção dos currículos das escolas da Educação Básica. Sua orientação vai para além deste processo, uma vez que com a sua implementação é necessário adequar todos os outros aspectos referentes a educação brasileira a este documento. Segundo essa concepção, a formação inicial dos professores é um importante aspecto que precisa ser revisto, para ser alinhado e adequado ao texto homologado da BNCC.

Os professores precisam nortear o seu fazer pedagógico em sala de aula, com aquilo que é proposto pela BNCC, para isso é necessário adequar a sua formação inicial para este documento e isso é colocado como algo que deve ser feito em caráter de urgência. A União tinha, portanto, como primeira tarefa de responsabilidade direta, revisar a formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC, e isso seria feito a partir da regulação do ensino superior que é o nível no qual se prepara grande parte dos profissionais que irão atuar na Educação Básica. Sendo assim, no dia 20 de dezembro de 2019 é promulgada a resolução CNE/CP nº2 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).

Assim como na BNCC que indica as competências gerais que devem ser desenvolvidas nos estudantes durante a Educação Básica, a BNC-Formação indica, entre outras diretrizes, as competências profissionais que os professores da Educação Básica precisam adquirir durante o seu processo de formação, para estarem aptos ao trabalho em sala de aula. A BNC-Formação deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Esta pesquisa se torna necessária para efetuar uma leitura crítica sobre esse documento, diferente daquilo que é apresentado pelo discurso oficial do MEC e CNE, que nos diz que a BNC-Formação é necessária para auxiliar a BNCC nos avanços significativos a serem feitos para a educação brasileira. Sendo um documento que foi realizado em gabinete e sem a participação popular, publicado sem muitos alardes, é necessário se manter atento ao discurso ali presente e entender quais as repercussões que ele provoca para a Formação de Professores,

ao acompanhar o seu processo de implantação e mudanças curriculares nos cursos de formação docente.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é norteado pelos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) francesa, filiada a Michel Pêcheux. A escolha por esse referencial não ocorreu de maneira acidental, mas sobretudo devido à pertinência desta teoria do Discurso, uma vez que essa teoria considera o discurso como práxis humana que se constitui nas relações históricas e sociais, materializando-se na linguagem.

Florêncio et.al. (2009, p. 27) nos dizem que todo discurso é “produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações”. Ou seja, é possível conceber o discurso como uma resposta a outros discursos, compreendendo que ele é uma produção social, uma vez que o discurso dialoga, reitera, discorda, polemiza com outros discursos, sendo construído nas relações sociais que o sujeito estabelece.

A AD tem como função principal, portanto, explicar como esse discurso produz sentidos, esclarecendo as relações destes com a ideologia e isso é possível através do processo de análise. O discurso não nasce a partir do nada, mas sim de um trabalho sobre outros discursos, se materializando para responder as necessidades colocadas pelas relações entre os homens, para a produção e reprodução de sua existência.

Buscando compreender melhor essas relações do sujeito e sua participação na produção social, é necessário compreender as condições de produção do discurso. As condições de produção do discurso podem ser definidas como o conjunto de elementos que possibilitam a produção de um discurso, sendo possível considerar: a conjuntura social e histórica, os sujeitos que produziram este discurso, o lugar de onde falam, a imagem que fazem do outro e de si, entre outros. Sempre tendo como principal objetivo buscar compreender os efeitos de sentido que são produzidos, a partir desses elementos.

Segundo Pêcheux (2009, p. 146) “o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”, ou seja, para se compreender o sentido de um discurso é necessário, sobretudo, investigar seu processo sócio-histórico de produção, buscando entender

quais posições ideológicas foram determinantes para aquele discurso. Dessa forma, é possível perceber como ele se inscreve ao longo da história e quais efeitos de sentido são produzidos a partir de sua enunciação.

A partir desta concepção é possível afirmar que a BNC-Formação não surgiu do nada; ela possui uma carga sócio-histórica-ideológica e possui condições imediatas que possibilitaram a sua construção, ambos os processos carregam e produzem efeitos de sentido para o discurso da BNC-Formação e por isso é importante buscar compreender esses processos.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Para analisar as condições de produção do discurso da BNC-Formação investigamos sua carga sócio-histórica e as condições imediatas que definiram a enunciação desse discurso. A BNC-Formação está relacionada a um contexto nacional de “desigualdade econômica, social, educacional e cultural” (FRIGOTTO, 2018), relacionando-se com um quadro de desmonte do ensino público superior instaurado pelo governo brasileiro de extrema-direita.

A BNC-Formação faz parte de um conjunto de medidas políticas que configuram o esvaziamento dos currículos na formação de professores e o desmonte do ensino público superior fazendo parte da totalidade da conjuntura nacional e internacional de intensos retrocessos político-econômicos, sociais e culturais (LAVOURA et.al., 2020). Estando relacionado de maneira mais ampla a uma sociedade capitalista que vive um momento de crise sistêmica que atinge todas as esferas da vida e que mesmo ocorrendo em um determinado ponto do mundo, tem reflexos gerais. Sendo esta atual crise do capitalismo sistêmica, ela é mais complexa e destrutiva. Por ser um fenômeno recorrente, o próprio sistema aprendeu a lidar com suas consequências e buscou formas de diminuir os seus impactos negativos, procurando sair mais fortalecido. Entretanto, as crises sistêmicas são diferentes das crises cíclicas, elas provocam mudanças significativas, pois duram mais tempo e têm uma dimensão maior, desestruturam toda a ordem anterior e constroem, sob seus escombros, uma nova ordem. As crises sistêmicas significam a exaustão de todo um período histórico de acumulação do capital, por isso, é necessário passar por uma reestruturação total.

A educação brasileira não fica imune aos ditames do capital, uma vez que sempre foi um importante dispositivo de regulação para o projeto de sociedade das classes dominantes. A BNCC-Educação Básica é fruto de todo esse processo e dessas relações de exploração, sendo utilizada como um importante instrumento no processo de mercantilização da educação pública.

Esse processo ocorre quando a educação pública sofre reformas que estejam de acordo com os princípios e a lógica do mercado, para atender as suas novas demandas e contribuir para a manutenção do sistema de produção capitalista. A crise do capital, portanto, instiga a inúmeras mediações na formação humana, pois segundo Lavoura et.al. (2020, p. 555) “a configuração de uma nova força de trabalho é necessária para dar sobrevida ao capital”.

Portanto, é buscando reproduzir o sistema de produção capitalista, que existe a destruição das forças produtivas, destruindo o próprio ser humano e a sua força de trabalho. A BNC-Formação é um modo de impedir a atuação reflexiva do professor neste processo, uma vez que essas “diretrizes curriculares articulam-se à política educacional mais geral de rebaixamento e esvaziamento dos currículos e do processo de formação humana impetrados pelos rumos da política brasileira” (LAVOURA et.al., 2020, p. 14).

A própria BNCC da Educação Básica, não possui sequer uma linha sobre qual a perspectiva de currículo que orienta o documento, tendo como foco apenas o desenvolvimento das competências gerais, esvaziando assim a concepção de um currículo que deveria ser voltado para possibilitar o acesso e o desenvolvimento de saberes e conhecimentos amplos, que foram historicamente produzidos pela humanidade. Essa questão é apontada pelo discurso da BNCC da Educação Básica, como simples “acúmulo de informações” de um currículo que está baseado em “visões reducionistas” que buscam desenvolver apenas um aspecto nos alunos.

Através da BNC-Formação, o Conselho Nacional de Educação, que se apresenta como sendo o idealizador deste documento, está em sintonia com o receituário neoliberal para a educação, propondo uma formação de professores de caráter neotecnicista, tendo como referência apenas as determinações encontradas na BNCC para a Educação Básica, restringindo a possibilidade de se ter uma formação de professores sólida, com base em fundamentos e teorias pedagógicas em detrimento de um processo de formação centralizado no desenvolvimento de competências profissionais para esses futuros professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa segue em andamento, no entanto, consideramos que centralizar o processo formativo dos professores exclusivamente no desenvolvimento de competências é rebaixar e esvaziar a sua formação política e pedagógica, produzindo indivíduos que estarão em sala de aula apenas para reproduzir e desenvolver as competências impostas pela BNCC da Educação Básica. Consideramos, portanto, que existe uma reconfiguração do papel da escola e do



professor em sala de aula, onde a pedagogia do “aprender a aprender” reverbera também na educação superior, com a negação de acesso ao saber sistematizado, onde a escola não tem mais o papel de transmitir esse saber nas suas formas mais desenvolvidas, transformando o professor em um mero mediador, não sendo mais o agente de ensino que tem esses saberes, uma vez que seu processo de formação pedagógica e cultural estará também empobrecido. Por isso se faz mais do que necessário investigar e compreender o discurso da BNC-Formação e divulgar os seus retrocessos no processo formativo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2018.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Análise do Discurso**: fundamentos & prática. Maceió: EDUFAL, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 17-34.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. IN: **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

**ANÁLISE CURRICULAR DO CENTRO DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO  
DE PRAÇAS DA PM DE ALAGOAS: UM ESTUDO DE CASO**

274

BEZERRA, Joyce de Oliveira<sup>125</sup>

LIRA, Jailton de Souza<sup>126</sup>

SILVA, Doriely Ribeiro da<sup>127</sup>

**RESUMO**

Este trabalho, fruto de pesquisas em andamento do doutoramento da autora na linha de pesquisa História e Política da Educação tem por objetivo realizar levantamento documental dos projetos pedagógicos do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças –CFAP da Polícia Militar de Alagoas-PMAL de 2018 e 2021 respectivamente, para traçar importante linha do tempo da evolução da formação ao longo dos anos, inclusão de disciplinas de caráter humanista, capazes de promover melhor compreensão do contexto social no qual o policial militar está inserido. Para além, a pesquisa também contempla pesquisa de campo contendo relatos de policiais que passaram e ainda compõem o corpo pedagógico da unidade-ensino da PMAL, bem como aplicação de questionários junto aos alunos recém-convocados ao curso de formação de praças com o fito de mensurar a percepção inicial e expectativas acerca da futura formação e aplicação de outro questionário ao final do curso numa análise comparativa aplicada inicialmente.

**Palavras-chave:** Polícia Militar. Projetos pedagógicos. Formação policial.

**INTRODUÇÃO**

Esta proposta de pesquisa pretende realizar uma análise curricular no ambiente da Polícia Militar de Alagoas- PMAL. O interesse em discutir tal temática parte da vivência da autora principal enquanto policial militar, docente de disciplinas tanto na Academia de Polícia Militar Senador Arnon de Mello quanto no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da PMAL desde 2014, bem como o saber adquirido durante o mestrado acadêmico em Ciências Jurídicas na Universidade Federal de Alagoas, onde realizei pesquisas acerca do direito fundamental à segurança pública com a necessária participação da comunidade. A experiência docente tem me revelado a necessidade de um estudo mais apurado e científico para identificar o perfil do ensino aplicado no que se considera o nascedouro da Polícia Militar, visto que os soldados compõem a base de execução da tropa. Sabe-se que o ensino militar possui

<sup>125</sup> Joyce Oliveira da Silva. UFAL - Universidade Federal de Alagoas. E-mail: joyce\_ob@yahoo.com.br. <https://lattes.cnpq.br/0932969422769158>.

<sup>126</sup> Jailton de Souza Souza. UFAL - Universidade Federal de Alagoas. E-mail: jailtonsouzalira@gmail.com. <https://lattes.cnpq.br/0932969422769158>.

<sup>127</sup> Doriely Ribeiro da Silva. UFAL - Universidade Federal de Alagoas. E-mail: dorielyribeiro@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1809-3607>. <http://lattes.cnpq.br/8031755165402478>.

particularidades que lhes são próprias e que não são encontradas nos ambientes educacionais convencionais: o preparo físico, a resistência a pressões sociais de toda ordem, exigem práticas e técnicas educacionais voltadas à complexidade da profissão policial militar, que longe de ser uma ciência exata, lida com o imprevisível, com o inesperado, tal como a multiplicidade de perfis dos indivíduos na sociedade.

A reflexão sobre o ensino policial militar conduz à necessidade da compreensão de como as diretrizes legais e curriculares emanadas tanto pelo Governo Federal, particularmente a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas voltadas aos Profissionais de Segurança Pública atualizada em 2014, como pela Polícia Militar em âmbito estadual, através da Lei de Ensino de 2005 e o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças publicado em Boletim Geral Ostensivo da Instituição são efetivamente colocadas em prática. Acredita-se que se faz imprescindível considerar também o perfil dos formadores (comandantes de pelotões, monitores e corpo docente) e a influência que exercem direta ou indiretamente no processo formativo dos futuros soldados da Polícia Militar de Alagoas. Todas as ações desenvolvidas no CFAP estão asseguradas e fundamentadas em dispositivos legais, porém a problemática surge quando saímos dos âmbitos das leis e nos direcionamos para a realidade das práticas formativas, onde se observa que ainda persiste a prevalência do militarismo em detrimento de uma formação que se volte a uma polícia centrada no trato com a sociedade.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa se desenvolverá com o corpo pedagógico e discente do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças- CFAP da Polícia Militar do Estado de Alagoas. A fim de tentar compreender como a Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas da Secretaria Nacional de Segurança Pública está sendo efetivamente aplicada nas práticas pedagógicas dos futuros soldados da PMAL.

Ressalta-se que a pesquisa a ser desenvolvida pretende apresentar-se metodologicamente com predominância explicativa, pois o levantamento dos referenciais teóricos, documentos institucionais, bem como a pesquisa de campo com os sujeitos imbricados no fenômeno da formação dos soldados da Polícia Militar de Alagoas, contribuirão para “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p.43). Intenta-se uma imersão nas entrelinhas contidas nos

discursos dos sujeitos, para além das barreiras criadas pelos formalismos próprios do mundo militar para adentrar nos reais propósitos e práticas da formação profissional inicial acontecida no CFAP.

Como mencionado, as ações desenvolvidas no âmbito do CFAP são subsidiadas por alguma política norteadora, para tanto será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental a respeito dos documentos que elucidam o ensino militar no ambiente da PMAL. Outro procedimento metodológico a ser utilizado nesta pesquisa diz respeito à pesquisa de campo, onde serão realizadas entrevistas semiestruturadas, cujo principal elemento caracterizador seria a utilização de perguntas abertas e fechadas, previamente definidas pelo pesquisador, o qual deve dirigir os rumos da entrevista para que os entrevistados não se desviem dos propósitos da pesquisa (BONI, QUARESMA, 2005, p.75).

Além disso, pretende-se aplicar questionários junto a uma amostra de 100 (alunos) alunos, do Curso de Formação de Praças do CFAP, confrontando as percepções do formador do formando. A fim de produzir uma amostragem por saturação da realidade, no sentido de “reconhecer as estruturas invisíveis que estruturam o discurso do entrevistado” (BONI; QUARESMA, 2005, p.77) vivenciada nesse ambiente de ensino militar.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças, publicado no Boletim Geral Ostensivo da Corporação nº 202 em 04 de novembro de 2021, reserva tópico específico para tratar das áreas temáticas, trazendo primeiramente a conceituação e logo após detalhando de forma resumida, porém, conforme preceitos extraídos da Matriz Curricular cada uma das áreas contempladas e que são imprescindíveis à construção dos currículos formativos. Além disso, também contempla as dimensões da competência que devem ser desenvolvidas ao longo da formação, baseadas em conhecimentos, habilidades e atitudes, o que refletirá nas decisões profissionais se bem trabalhadas nesse momento do ingresso na carreira.

Interessante observar que o Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças contemplou uma Área Temática complementar na qual foram incluídos seminários, palestras visitas e vivências em unidades especializadas com o fito de proporcionar ao aluno conhecimento técnico- profissional além dos já dispostos anteriormente (PMAL, 2021).

A Polícia Militar de Alagoas vem adotando a Matriz Curricular da Senasp como norteadora de suas práticas educacionais nacionais desde 2016 tanto no Curso de Formação de

Oficiais quanto no Curso de Formação de Praças e mesmo com a atualização e recente publicação do projeto pedagógico do Curso de Formação de Praças em 2021, manteve como alicerce fundamental de suas diretrizes de formação a mesma Matriz, demonstrando o alinhamento com as determinações gerais de cunho nacional, mas acima de tudo, o esforço em padronizar, legitimar e profissionalizar o ensino em segurança pública.

Evidente o fato de, formalmente, a Polícia Militar de Alagoas seguir preceitos pedagógicos estabelecidos em diretriz nacional, fruto de trabalho pedagógico sério de equipe multidisciplinar composta de profissionais com formação na área de todo o Brasil. O que nos inquieta é desvendar até que ponto esta matriz consegue efetivamente impactar práticas pedagógicas na formação dos discentes do CFAP, daí a importância de aplicação de questionários e realização de entrevistas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Espera-se, com a pesquisa em andamento, analisar a compatibilidade entre os propósitos previstos na Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas da Secretaria Nacional de Segurança Pública e as práticas pedagógicas efetivamente implementadas no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar de Alagoas, traçando o real perfil da formação policial dos soldados da PMAL.

Urge a necessidade de formação de policiais capazes de se adaptarem às demandas de uma sociedade complexa, plural em tantos sentidos, sem realizar pré-julgamentos que o impeçam de ofertar um serviço calcado no profissionalismo e no cumprimento das leis. Já não cabe o lugar tão somente dos jugos pessoais e moralistas que impedem o avanço das instituições.

Nesta perspectiva, concebemos a polícia como um elemento integrante e a serviço do Estado, mandatária do uso legítimo da força, mas apesar disso, um organismo dinâmico, mesmo com toda simbologia e carga de tradicionalismo que lhes são inerentes. As forças policiais sempre necessitaram ao longo da história se reinventar para atender exatamente às dinâmicas plurais da própria sociedade.

## REFERÊNCIAS

BONI, Valdete. QUARESMA, Jurema Silvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. V.2, n.1 (3), Janeiro-Julho (2005), p.68-80.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional para Ações Formativas dos Profissionais da Área de Segurança Pública**. Disponível em: [http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional\\_versao-final\\_2014.pdf](http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf). Acesso em: 05 Maio 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PMAL. Boletim Geral Ostensivo nº 202 de 04 de Novembro de 2021. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Praças**. Disponível em: [file:///C:/Users/04596783454/Downloads/PMAL%20-%20BGO%20n202-04Nov21%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/04596783454/Downloads/PMAL%20-%20BGO%20n202-04Nov21%20(3).pdf). Acesso em: 14mar2023.

## ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

279

SILVA, Alex Vieira da<sup>128</sup>

SANTOS, Inalda Maria dos<sup>129</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na década de 1950, pioneira na educação em tempo integral no Brasil e na América Latina, idealizado por Anísio Teixeira. A metodologia desenvolvida esteve pautada na abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica. Os principais resultados apontaram que Anísio Teixeira defendia uma educação pública com qualidade para todos, pois era preciso proporcionar às crianças das classes menos favorecidas oportunidades de acesso e permanência na escola.

**Palavras-chave:** Anísio Teixeira. Educação em Tempo Integral. Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

### INTRODUÇÃO

As políticas públicas configuram-se como mecanismos que representam o “Estado em Ação” ou a intervenção do Estado (AZEVEDO, 2004). Essa intervenção consiste na elaboração e na implementação de políticas públicas com o propósito de solucionar as demandas da sociedade, tendo em vista que cabe ao Estado desenvolver ações que equacionem os problemas, de modo que diminuam as desigualdades social, cultural, econômica e educacional.

No âmbito da educação, a construção das políticas educacionais é o caminho para um ensino público que atenda as demandas do sistema escolar em todos os seus níveis. Por meio das políticas educacionais, é possível concretizar questões que surgem na arena educacional e nas lutas que são travadas no embate político. Por sua vez, a elaboração das políticas educacionais é carregada de intenções, pois reflete a forma e o conteúdo que será implementado para as pessoas, a fim de constituir os tipos de sociedade que se almeja (MARTINS, 1993).

A discussão sobre a educação em tempo integral remonta à década de 1930, período em que o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova defendia a educação pública, laica, gratuita

<sup>128</sup> Alex Vieira da Silva. Universidade Federal de Alagoas. alexpedufal@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8084-9148>, <http://lattes.cnpq.br/7597072336480313>.

<sup>129</sup> Inalda Maria dos Santos. Universidade Federal de Alagoas. inalda.santos@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-5520-2668>, <http://lattes.cnpq.br/3709372442003235>.

e referenciada socialmente para todos (AZEVEDO, et. al. 2010). A educação em tempo integral perdura como uma demanda até os dias atuais, estando presente nos discursos dos governantes e na bandeira dos movimentos sociais que lutam por melhores condições de acesso, de permanência e de sucesso na educação brasileira.

Algumas experiências de educação em tempo integral ou de ampliação da jornada escolar foram evidenciadas no contexto brasileiro desde a década de 1950 e estendeu-se em anos posteriores em diversas regiões do país, na tentativa de possibilitar a educação integral aos sujeitos envolvidos e diminuir as desigualdades sociais e educacionais presentes na história da educação brasileira. No referido trabalho, buscou-se apresentar a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na década de 1950, pioneira na educação em tempo integral no Brasil e na América Latina, idealizado por Anísio Teixeira (1900-1971).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), em uma perspectiva exploratória, mediante a pesquisa bibliográfica. Para tanto, foram analisadas obras que apresentam a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no estado da Bahia, na década de 1950.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A educação integral no Brasil tem um processo histórico que remonta à década de 1930 com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, et al., 1932). Esse movimento foi importante para o campo da educação no âmbito do planejamento educacional, uma vez que trouxe à tona discussões sobre política educacional, gestão democrática, educação em tempo integral, financiamento da educação, planejamento participativo, entre outros que não se faziam presentes no desenvolvimento da educação.

O Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por Anísio Teixeira, reivindicava a elaboração de um planejamento para solucionar os problemas existentes na educação, especialmente a defesa de uma educação pública, gratuita e laica. Porém, “este debate se estendeu ao longo dos anos apresentando perspectivas e ideários diferentes em relação ao planejamento” (SILVA, 2018, p. 42).

Nesse sentido, o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova foi importante para a discussão sobre a renovação educacional do país, uma vez que suscitou o debate da da educação



como prioridade em diferentes esferas da sociedade. A participação de intelectuais da educação de todo o país, nesse movimento, possibilitou os encaminhamentos em defesa da escola pública, e tinham como premissa “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares” (AZEVEDO, et al., 1932, p. 35). Desse modo, o grupo de educadores apresentou um conjunto de ideias e proposições para a educação do país, a fim de provocar um debate nacional sobre as condições das escolas públicas da época, uma vez que o sistema educacional público era excludente e o modelo tradicional vigorava nos currículos escolares.

Inspirado nos ideais de John Dewey e os princípios da escola progressiva, Anísio Teixeira elaborou o seu projeto educacional visando a instituição do sistema de ensino no país, o qual fosse organizado e planejado de acordo com as propostas do modelo de educação concebido em escolas americanas.

A década de 1950 foi marcada pela implantação da experiência pioneira de educação em tempo integral no Brasil e na América Latina. O CECR, considerado o primeiro centro de educação popular do país, foi criado no governo de Otávio Mangabeira, governador da Bahia, da União Democrática Nacional (UDN), partido de oposição ao Estado Novo. O projeto do CECR foi idealizado por Anísio Teixeira, então secretário da educação do Estado, com o objetivo de atender as crianças que viviam em situação de vulnerabilidade social, na cidade de Salvador (EBOLI, 1969).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado, parcialmente, no dia 21 de outubro de 1950, contando com três Escolas-Classe, distribuídas em três bairros periféricos da capital baiana, atendendo a educação primária. Ele foi construído em pavilhões, sendo quatro pavilhões de Escolas-Classe, e um pavilhão de Escola-Parque. As Escolas-Classe era uma escola parcial que funcionava em dois turnos e eram compostas por 12 (doze) salas, podendo atender até um mil alunos. A Escola-Parque, por sua vez, integrava as atividades artísticas, culturais, sociais e as aulas de educação física. Os alunos frequentavam-na no horário contrário para complementar o tempo integral de educação, oito horas diária (EBOLI, 1969).

As Escolas-Classe atendiam, aproximadamente, 4.000 (quatro mil) alunos, distribuídos nas quatro escolas localizadas nos bairros da cidade de Salvador, assim denominadas, Escola-Classe 1, Escola-Classe 2, Escola-Classe 3 e Escola-Classe 4. A oferta da educação nas Escolas-Classe 1, 2 e 3 era dos 7 (sete) aos 13 (treze) anos de idade, e os alunos eram distribuídos de acordo com os interesses em comum, tendo em vista um melhor aproveitamento

das atividades didático-pedagógicas. De acordo com Eboli (1969, p. 22), o currículo desenvolvido nessas escolas contemplava “o ensino diversificado, o trabalho em grupos – nos 3 ou 5 em que a classe se divide – o estudo dirigido, a cooperação dos alunos mais desembaraçados, que se encaminham para a autonomia da aprendizagem e ao exercício da liderança”.

Além das atividades curriculares, as Escolas-Classe desenvolviam atividades extracurriculares como, “escotismo, Associação de Pais e Professores, Catecismo, clubes, excursões, campanhas para melhoria do aprendizado” (EBOLI, 1969, p. 24).

A oferta da educação na Escola-Classe 4 atendia os alunos de 13 e 14 anos de idade, tendo em vista que estes eram preparados para a atuação profissional. Logo, o currículo desenvolvido na escola era voltado para a capacitação profissional dos estudantes articulado com as demais disciplinas teóricas obrigatórias. Desse modo, “procura dar-lhes oportunidade de preparar-se melhor para a vida e integrar-se socialmente através do conhecimento mais completo do meio em que vivem” (EBOLI, 1969, p. 24), desenvolvendo nos estudantes uma formação crítica pautada no conhecimento de seus direitos e deveres na sociedade, bem como possibilitando uma “formação técnica, de acordo com seus interesses e aptidões que lhes facilite futuras escolhas de uma atividade profissional” (EBOLI, 1969, p. 24).

Nesse sentido, a escola complementar oferecia o ensino das disciplinas curriculares da escola primária, como Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais, e as práticas educativas, que correspondia à Educação Física, Artes Industriais e Domésticas, Atividades Comerciais, Atividades Artísticas e Extensão Cultural, as quais poderiam ser desenvolvidas em outros espaços da comunidade, desde que apresentasse comprovante de aproveitamento e frequência na atividade (EBOLI, 1969).

Segundo Eboli (1969), essas escolas desenvolviam uma função importante com a finalidade de atender a educação integral dos jovens oriundos da classe popular. Na organização das Escolas-Parque, os estudantes eram organizados de acordo com suas preferências e interesses para desenvolver as atividades mediante os diversos setores: Setor de Trabalho, o qual os alunos podiam realizar atividades voltadas para as artes aplicadas, industriais e plásticas; Setor de Educação Física e Recreação, atividades com jogos, recreação, ginástica, entre outras; Setor Socializante, constituído por atividades envolvendo o grêmio, o jornal, a rádio escola, banco e loja; Setor Artístico, com música instrumental, dança, teatro e canto; Setor de Extensão

Cultural e Biblioteca, envolvendo a leitura, o estudo e a pesquisa. Além desses espaços, a Escola-Parque oferecia, também, assistência odontológica e alimentar.

As atividades desenvolvidas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro apresentavam um currículo pautado nas diversas ramificações da aprendizagem, salientando para a necessidade de vivenciar experiências formativas que vão além dos conteúdos postos no currículo padrão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em tempo integral na perspectiva do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, desenvolvia uma política de formação dos estudantes em que estes eram ocupados com atividades voltadas para o ensino de letras e ciências, ou seja, cumpria-se um currículo obrigatório da educação primária. A concepção de educação estava voltada para o desenvolvimento intelectual, moral e social, uma vez que formava o cidadão consciente de seus direitos e deveres, bem como proporcionava momentos de interação e participação na comunidade escolar. Assim, diversas estratégias de formação eram utilizadas para o trabalho no cotidiano da sala de aula, pois a intenção do CECR era manter o aluno por mais tempo na escola desenvolvendo habilidades que fossem contribuir para a sua formação integral.

As atividades no CECR estavam articuladas com as experiências em que os estudantes poderiam vivenciar no mundo do trabalho, e desenvolvessem habilidades artísticas e culturais, tendo em vista que o objetivo do centro era promover atividades que tivessem sentido para os estudantes. Esse modelo de educação profissionalizante e integral previa aulas do currículo tradicional, bem como atividades complementares.

O idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira, defendia uma educação pública com qualidade para todos, pois era preciso proporcionar às crianças das classes menos favorecidas oportunidades de acesso e permanência na escola. Assim, a construção arquitetônica dos prédios do CECR e a concepção de educação representavam um modelo de educação que deveria, na visão do idealizador, ser propagado em todo o país.

## REFERÊNCIAS

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

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Faperj, 1969

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SILVA, Alex Vieira da Silva. **O Plano Municipal de Educação e sua repercussão em escolas públicas de Recife e Olinda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO BRASILEIRO

285

FERREIRA, Deyvid Braga<sup>130</sup>

FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves<sup>131</sup>

### RESUMO

As ações estatais da década de 1990 em diante revelam disputas importantes em torno da nova configuração do Estado brasileiro e de sua relação com a reforma educacional em tela. Observamos analiticamente a reverberação dessas disputas sobre o processo de precarização do trabalho docente. O *modus operandi* do modelo de Estado que se delineou com reforma da década de 1990 no Brasil imprimiu as relações sociais pela via da afirmação da hegemonia dominante. Neste período, ocorreu no Brasil um momento de aprofundamento da tendência de privatização, período de ascendência dos ideais de globalização, no qual fortes turbulências observam-se, portanto, na vida alagoana, brasileira e mundial. O delineamento desse processo, bem como algumas das principais ações empreendidas neste processo, ganha relevo neste texto.

**Palavras-Chave:** Estado, hegemonia, Brasil.

### INTRODUÇÃO

A reforma do Estado necessitava ter como vertente explicativa a realidade latina, a fim de tomar plena consciência do tipo de inserção que coube à América Latina, isto é, por meio da educação no processo de ocidentalização e modernização galgado. No entanto, a dialética subalterna empreendida no continente latino-americano – problematizada por Galeano – optou por estabelecer relações mais diretas com o exógeno e com as suas iminentes necessidades, e assim o fez (GALEANO, 2008).

A reforma do Estado brasileiro não pode ser considerada um caso isolado. Ela é resultado do processo de mudanças no âmbito do capitalismo, que se reestruturou a partir da “crise do petróleo”, em 1973, e produziu um conjunto de mudanças no campo da política, da ideologia, da produção de mercadorias, do parque tecnológico e, principalmente, das relações sociais. Sendo assim, essa reforma demanda por uma compreensão pautada sob a lógica das mudanças de paradigma em nível amplo, reclamado pelo atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista (reestruturação produtiva). Para que o projeto de reforma do

<sup>130</sup>Deyvid braga ferreira - Faculdade Raimundo Marinho (FRM / AL). E-mail: deyvibrafe@bol.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-7969-8004>; <http://lattes.cnpq.br/6397177270230965>.

<sup>131</sup>Geisa Carla Gonçalves Ferreira - UFAL/ Campus Maceió. E-mail: geisacarla2420@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4391-6516>; <http://lattes.cnpq.br/0122980503140032>.

Estado ganhasse capilaridade, foi preciso uma série de determinantes históricos que aproximassem a visão em nível transnacional à visão de nível nacional.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada no presente artigo foi a pesquisa descritiva qualitativa, que se encarrega objetivamente, sobre uma descrição de uma determinada população, bem como de uma situação ou fenômeno no qual pode-se está centralizado um necessário estudo, a fim de, identificar as suas próprias características e ao mesmo tempo se aprofundar nos motivos, os quais incidem sobre esta realidade ou problemática social e educacional do país.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

No ano de 2010, elegeu-se na República Federativa do Brasil a primeira mulher presidente do país, Dilma Vana Rousseff. Embora a conjuntura internacional do período de campanha eleitoral tenha dado indícios da crise econômica mundial que estava começando a eclodir na política de capital financeiro, no Brasil respirava-se uma atmosfera otimista quanto à realização do terceiro mandato dos governos petistas.

As políticas sociais foram cada vez mais reivindicadas pela sociedade civil, em virtude da última década de acesso às políticas compensatórias, que construíram, conforme Santos (2016, p. 91), a concepção da “educação enquanto fator de produção”. As principais ações da gestão de Dilma materializaram a política de continuidade petista.

Tal política de continuidade espalhou-se a partir do ano de 2010 em diversas ações que consolidaram o compromisso nacional com a educação profissional. No entanto, desde a segunda metade da década de 1990, já é possível observar reformas com a finalidade de recrudescer a ambiência brasileira, colocadas por Frigotto (1995) como mudanças recentes no processo de trabalho e na produção.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), aprovado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei 11.513/2011, deu à formação profissional no Brasil uma nova faceta institucional, que “compreendeu a emergência de novas tecnologias de gestão e produção, desenvolvidas num cenário político e ideológico dominado pelos pilares do neoliberalismo” (PAZ e OLIVEIRA, 2015, p. 107). Das transformações advindas da reforma do Estado, a formação profissional foi um elemento relevante, e, por

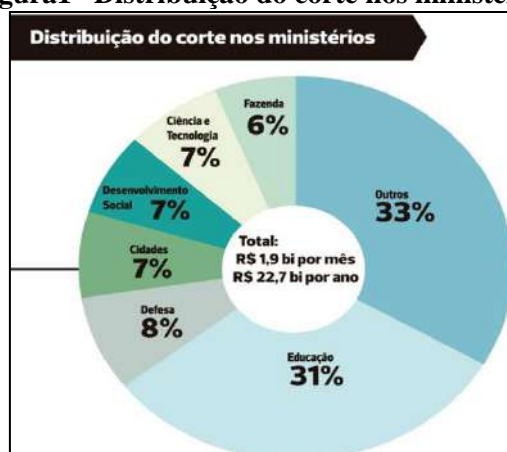
consequente, na gestão de Dilma, o domínio das teses da qualidade total, da formação flexível e da formação polivalente para a massa de trabalhadores esteve bem presente.

Com a finalidade de consolidar estas teses no final do primeiro governo Dilma, fora instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O programa oferece bolsas integrais para estudantes com renda familiar de até um salário mínimo ou de 50% para aqueles com até três salários mínimos, sendo insuficiente para romper plenamente as barreiras econômicas de acesso. Semelhante ao PROUNI, o Fundo de financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído no governo Dilma, foi criado com a justificativa de oportunizar o acesso e consolidar a iniciativa privada no ensino superior no Brasil.

Também no governo Dilma, aprovou-se o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2014), sancionado sem vetos – Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Por meio desta legislação, estados e municípios atuam em regime de colaboração para a implementação das metas propostas.

Com um passado recente de ações voltadas para a formação, no Brasil parecia frutífero motivar a sociedade civil a continuar apoiando o governo petista que já vinha há doze anos alterando significativamente o cenário nacional. Não obstante, a estratégia petista não se corporificou na prática, e pouco depois da reeleição de Dilma Rousseff, houve o fatídico corte de 31% do orçamento da educação.

**Figura1– Distribuição do corte nos ministérios**



Fonte: BRASIL, Ministério do Planejamento (2015).

O campo considerado enquanto prioridade pela campanha de Dilma Rousseff para seu segundo mandato, e o quarto consecutivo de governo petista, na prática, não conferiu ação

concreta para a área da educação. Numa atmosfera acirrada, em meio às mobilizações sociais das jornadas de junho de 2013, as ações petistas passaram a efetivar uma perspectiva de retrocesso em relação ao que se vinha consolidando na cena brasileira.

Da posse em 1º janeiro de 2015 até o final do processo de impeachment em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff conviveu politicamente com o embarreamento da maioria de suas propostas junto à Câmara e ao Senado. Insustentável estava a conjuntura que se desenhava à frente de tantas mobilizações contra Dilma. A sociedade civil brasileira acabou pela via do consenso por dar legitimidade aos anseios da base adversária ao governo petista. (COUTINHO, 1999).

Sobre o processo de impeachment, incidiu mais do que a base adversária no Congresso e no Senado. Neste, triunfaram as forças ultraconservadoras de orientação política de direita. Prevaleceu o interesse do grande capital analisado por Karl Marx. Do impeachment de Dilma Rousseff, forjou-se uma esperança em Michel Temer (PMDB), com o slogan “Uma Ponte Para o Futuro”, lançado ainda em 2016, meses antes de ser iniciado o processo de impeachment. Assim, a conjuntura nacional e a crise econômica melhorariam, porque as forças políticas, que construíram as mobilizações sociais e políticas, pouco ou quase nunca associaram os problemas conjunturais do Brasil aos desdobramentos da crise internacional que vem afetando o grande capital desde 2008.

“Uma Ponte Para o Futuro”, em aproximadamente seis meses, dentre reformas previdenciárias, trabalhistas, da área da saúde, da assistência e da segurança, tem incidido na pasta da educação de forma preocupante. Um exemplo disso é o Novo Ensino Médio<sup>132</sup> ampliação gradual da carga horária, flexibilidade do currículo, autonomia para os estudos, com a supervalorização da formação técnica. Tal medida, além de demonstrar desprezo pelas disciplinas de história, sociologia e filosofia, ainda atinge exponencialmente milhares de professores que não terão onde exercer a docência de suas áreas específicas. Portanto, esta medida “busca calar os professores na sua autonomia e na sua perspectiva política e ideológica”, sobremaneira os das ciências humanas.

Segundo Pochmann (2008, p. 67), do ponto de vista técnico, e diante da conjuntura que se apresenta, já é possível falar dessa nova condição do trabalho, composta pela opção entre

---

<sup>132</sup> Projeto e Lei que tramita no Congresso desde o ano de 2013, PL 6840/2013.



“precarização”, decorrente das reformas que têm incidido sobre a educação, e “desemprego”, que também tem assolado a categoria docente brasileira em grande medida.

No final do ano de 2016, a sociedade brasileira assistiu anormalmente à tramitação e aprovação da “PEC do Fim do Mundo”, institucionalmente conhecida como PEC 55<sup>133</sup>, que altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal. O objetivo principal, ante a conjuntura de crise, foi justificar essa proposta de emenda ao texto constitucional para comprimir os desembolsos do governo em áreas sociais.

Ocorre que o Estado brasileiro, sob o signo do processo de redemocratização da década de 1980 em diante, começou a observar a necessidade de reestruturar o Estado a partir da ascendência do neoliberalismo e, então, passou a se preocupar com as políticas sociais (DIÓGENES, 2014). A grande questão centra-se no fato de as áreas sociais serem exatamente os núcleos do governo que carecem de maior orçamento, haja vista as expressões da questão social na particularidade brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas da conjuntura brasileira, em relação às áreas sociais, percebo a denúncia patente do alto nível de ineficiência do Estado em sugerir a substituição da racionalidade do desperdício e da ineficiência dos seus programas e projetos por uma lógica mais “igualitária, vale dizer, mais democrática” (COHN, 1996, p. 3). A política de educação brasileira, especificamente, vem se colocando como um espaço privilegiado de atendimento aos interesses do capital. Em outras palavras, participa como aparelho privado na garantia da hegemonia da classe dominante do projeto em curso, muito embora, neste percurso recente, seja possível ter vislumbrado um horizonte plurifacetado de avanços e retrocessos.

## REFERÊNCIAS

COHN, A. Políticas sociais e pobreza no Brasil. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, n.12, p. 1-18. jun./dez. 1996.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

<sup>133</sup> Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 – PEC do Teto dos gastos públicos, transformada em Norma Jurídica em 16 de dezembro de 2016.

DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de educação**: concepções e pesquisas. Fortaleza: Editora da UFC, 2014.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

POCHMANN, M. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

## AS REPERCUSSÕES DO IDEB EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

291

MELO, Fernanda Maria Granja<sup>134</sup>

SILVA, Maria Eliane da<sup>135</sup>

SILVA, Alex Vieira da<sup>136</sup>

### RESUMO:

O presente artigo propõe uma análise das repercussões do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no cotidiano de uma escola pública, destacando as avaliações em larga escala como pano de fundo para a aferição da qualidade da educação. Trata-se de um estudo na abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como método. O objetivo geral foi investigar as repercussões do IDEB na organização e na gestão de uma escola pública no município de Rio Largo, no estado de Alagoas. Os resultados da pesquisa apontaram que a escola desenvolve diferentes estratégias para alcançar o IDEB projetado, como forma de responder positivamente ao sistema. Os diferentes profissionais apresentaram concepções distintas sobre o IDEB e a qualidade da educação, repercutindo no “chão” da escola pública. Entretanto, vale destacar que mesmo o IDEB sendo reconhecido por alguns dos entrevistados como um indicador importante, ele não pode ser visto como o único mecanismo responsável para qualificar a educação pública brasileira.

**Palavras-chave:** Avaliação em Larga Escala. IDEB. Qualidade da Educação.

### INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação, desde quando foi proposto, através da Constituição Federal de 1988, art. 214, estabelece, entre várias decisões, metas decenais para a melhoria da qualidade da educação, entre elas, a meta para a aferição da qualidade da educação e para a universalização do atendimento escolar. A concretização do atual PNE veio alicerçar-se na Lei nº 13.005, em 2014 (BRASIL, 2014), sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff. Nesse plano, foram estabelecidos diretrizes, metas e estratégias para a educação para os próximos dez anos (2014-2024).

No Plano Nacional de Educação, uma das metas, em específico a meta 7 (sete), apresenta em seu texto a fomentação da qualidade da educação básica, fazendo menção ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na qual estabelece médias a serem atingidas, em todas as etapas e modalidades, quantitativamente, até 2021. Para atingir essas médias, o IDEB avalia o rendimento escolar, por meio do Censo Escolar, vinculado ao

<sup>134</sup> Fernanda Maria Granja Melo. Universidade Federal de Alagoas. nandagranja@hotmail.com

<sup>135</sup> Maria Eliane da Silva. Universidade Federal de Alagoas. mariaeliane31005@gmail.com

<sup>136</sup> Alex Vieira da Silva. Universidade Federal de Alagoas. alexpedufal@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8084-9148>, <http://lattes.cnpq.br/7597072336480313>.

desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Os estudos são feitos através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A estrutura organizacional que está em vigor atestando a qualidade da educação das escolas públicas do país apresenta em seu perfil algumas lacunas que alimenta uma política da meritocracia, sendo a educação afetada diretamente, pois está supostamente verificada em relação à qualidade educacional, por meio das avaliações em larga escala, em que estudantes, educadores e gestão são cobrados em um nível linear, sem levar em consideração fatores internos e externos do processo, surgindo a competição entre as instituições de ensino e os profissionais da educação.

Diante do exposto, surgem alguns questionamentos: Será que essa forma de avaliar realmente contempla todas as esferas que qualificam a escola pública como sendo de qualidade? Quais as repercussões do IDEB na organização e gestão da escola pública?

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as repercussões do IDEB na organização e gestão de uma escola pública no município de Rio Largo no estado de Alagoas. Visando atender o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as estratégias utilizadas pela escola para o desempenho nas avaliações em larga escala e b) Verificar as influências das avaliações em larga escala no cotidiano escolar.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, optamos por utilizar uma abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem possibilita ao pesquisador um contato direto com o campo de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Optamos pelo estudo de caso como método, por meio dos pressupostos de Yin (2005). As participantes da presente pesquisa correspondem a 5 (cinco) participantes, sendo 1 (uma) gestora; 1 (uma) coordenadora pedagógica e 3 (três) professoras, como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as participantes. A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino, situada no município de Rio Largo, no estado de Alagoas. A escolha para desenvolver este estudo de pesquisa originou-se pelo destaque da escola nas notas do IDEB.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Diante da estrutura organizacional, o termo qualidade faz-se presente no cenário educacional brasileiro. E, com ele, surgem políticas públicas educacionais. Uma delas ganhou

destaque em 15 de março de 2007, PDE, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), com uma conjuntura de ações e metas a serem atingidas, visando aumentar o nível de desenvolvimento educacional do país, a ser comparado com os níveis atingidos pelos países desenvolvidos.

Nas políticas formuladas para atender ao sistema, as avaliações surgem como uma possibilidade de diagnóstico geral do ensino brasileiro. Conforme Ferrão (2001), por um lado, o SAEB visa contribuir com a universalização do acesso à escola e, por outro, com a ampliação da equidade e da eficiência do sistema educacional brasileiro. Neste sentido, objetiva fornecer subsídios à formulação de políticas e diretrizes apropriadas a diferentes situações particulares dos estados e regiões brasileiras, sendo referência nacional no que diz respeito ao desempenho escolar da população discente (FERRÃO, 2001).

O SAEB está estruturado por provas, as quais determinam o desempenho do aluno nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e questionários contextuais para alunos, turmas, professores, diretores e escolas, pelos quais são investigados os fatores associados ao desempenho desses alunos, mas não são levados em consideração nos resultados.

As expectativas dessa política foram atribuídas, nesse sistema, com o objetivo de nortear os problemas no ensino, o desempenho do aluno e as diferenças regionais que estão inseridas na educação brasileira. Arelado a isso, buscou-se desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, vinculando instituições educacionais de ensino e pesquisa, consolidando, assim, a avaliação de larga escala nas redes e instituições de ensino.

Ao observarmos a estrutura do IDEB e a sua proposta, inferimos que o mérito atribuído não engloba algumas particularidades que compõem o sistema educacional, como os segmentos sociais, a infraestrutura escolar, a gestão, a formação de professores, bem como os salários, a localidade das instituições, entre outras que fazem parte de uma conjuntura desassociada à qualidade educacional.

Como consequência dessa lacuna referente às entrelinhas que compõem a realidade educacional, ressaltamos que a estrutura organizacional que atesta atualmente a qualidade da educação tem se tornado ineficaz, ineficiente e insuficiente, com lacunas que devem ser repensadas e colocadas em debates e ações para melhor conduzir os rumos do sistema educacional brasileiro. De acordo com Afonso (2008, p. 44), “a avaliação educacional deve visar, sobretudo, objetivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, deve estar prioritariamente ao serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória”.

O IDEB influencia nas decisões e ações da escola, uma vez que se espera dessas instituições resultados positivos aos quais foram estabelecidos pela política educacional em questão. Assim, cada escola tem uma meta estipulada para ser alcançada a cada dois anos, tempo em que são aplicadas a Prova Brasil nas escolas. Na escola pesquisada, verificamos que o PPP e o Plano de Ação anual apresentam, em seus planejamentos, várias atribuições e características visando a um alinhamento acerca das avaliações em larga escala. Dentre elas, destacamos uma sequência de atividades desde o primeiro ano do ensino fundamental que buscam favorecer a aprendizagem como palestras, jogos, gincanas, passeios, simulados, aulões, projetos de leitura e escrita, projeto meio ambiente e o Programa Escola 10, conforme podemos verificar na Tabela 1. Esta última estratégia citada, é sistematizada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), oferecendo um plano de estudo, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, para redes públicas estaduais e municipais.

**Tabela 1 - Ações e metas da escola pesquisada**

<b>Ações</b>	<b>Descrição das ações</b>	<b>Resultados esperados</b>
Desenvolver atividades que envolvam os estudantes em práticas de linguagens para aquisição da leitura proficiente.	Leitura de símbolos. Codificação e Decodificação de textos e fórmulas.	Que os estudantes tenham autonomia em suas produções com competências e habilidades de leitura e compreensão textual.
Desenvolver atividades que envolvam os estudantes em práticas de cálculos matemáticos e aquisição de números e símbolos.	Jogos que desenvolvam raciocínio lógico e cálculos.	Desenvolver as habilidades de escrita, com construção de textos, redações e oralidade; Habilidades de raciocínio lógico – Jogos e exercícios lógicos.
Articular a presença dos alunos na escola e estratégias de permanência e envolvimento nas aulas.	Eventos e atividades extracurriculares.	Diminuir a evasão escolar.
Promover e articular atividades diferenciadas com foco específico no programa Escola 10 e com o objetivo de aumentar o índice do IDEB.	Aulões dinâmicos e simulados mensalmente com conteúdo programado e repassado para os estudantes para acompanharem as aulas de forma dinâmica e interativa.	Criar e estimular hábitos de estudo diferenciados com práticas constantes de simulados e avaliações.
Integrar todos os alunos, professores e gestores na prática das aulas e estratégias de ensino para minimizar a reprovação.	Encontro com as equipes pedagógicas, com planejamentos para desenvolver as aulas e para analisar as situações dos alunos em situação de risco de reprovação.	Diminuir significativamente o número de reprovação dos alunos possibilitando um novo olhar para o aluno e uma nova oportunidade de aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Podemos perceber que várias são as estratégias da escola para o alcance da nota do IDEB, uma vez que todos estão condicionados a essa política. Na realidade da escola pesquisada, são entregues cadernos de questões, tanto para os alunos como para os professores. Esse material tem que ser trabalhado, em exclusividade, pelas turmas que são submetidas à prova do SAEB.

No próprio calendário da escola, principalmente nos anos ímpares, como foi o caso de 2019, já estão contidos, no Plano de Ação, avaliações, aulões, estratégias como jogos e brincadeiras realizados semanalmente, tentando estimular o raciocínio lógico no aluno. Essas ações desenvolvidas na escola e descritas no Plano de Ação têm como base uma estrutura organizacional no interior da escola que muda a rotina da instituição em vários aspectos, entre eles, o aspecto físico.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscamos responder as questões norteadoras da pesquisa por meio da análise documental do Plano de Ação anual da escola e entrevistas com uma equipe de profissionais da escola. Conforme a análise documental, destacamos o papel de estratégias a serem cumpridos no decorrer do ano letivo, em prol do treinamento para as avaliações em larga escala, como o Programa Escola 10, tendo que responder com os alunos vários cadernos de questões, associados a simulados locais.

Referente à análise das entrevistas, podemos elencar alguns indicativos, que, em nosso entendimento, a partir da fala dos participantes, tenham favorecido a aprendizagem dos alunos e os bons resultados do IDEB, sendo estes: o trabalho em equipe; o planejamento, o empenho e o comprometimento com a aprendizagem. Sobre as estratégias, destacam-se o papel do diagnóstico inicial; diferentes atividades; avaliação flexível, exercícios variados, textos escritos e orais e trabalhos específicos para cada problema de aprendizagem.

Sobre o papel da gestão, a análise revelou ser participativa, em que se desenvolvem ações para que as práticas pedagógicas tenham um bom desempenho, tendo as metas sempre no contexto da aprendizagem de forma prioritária, levando em consideração a qualidade da educação. Sobre a qualidade da educação, a análise demonstrou que os participantes a entendem como uma educação para a vida. Todavia, foi evidenciada a necessidade de melhores condições para os que profissionais atuassem visando garantir esse modelo de educação.

Referente ao papel das avaliações desenvolvidas pelo IDEB, percebemos posicionamentos diferenciados. Nesse contexto, a maioria dos entrevistados não concorda com a forma como essas avaliações ocorrem. Conforme os apontamentos dos professores, há desigualdades e diferenças no ensino, bem como a falta de informação para o professor que precisa buscar meios de entender essas avaliações.

Associado a esse fator, podemos observar que o sentido das avaliações em larga escala está diretamente relacionado ao sistema que estamos inseridos, alimentando um mercado econômico e vicioso, deixando a educação sempre “de escanteio”, para alimentar, de forma ilusória, políticas públicas ineficazes, pois a complexidade do sistema educacional em nosso país vai além de padronização de avaliações. Essa distância que existe entre os formuladores de políticas educacionais e a realidade da educação no “chão” da escola tem que ser rompida para, assim, poder ser feito algo pelos estudantes e, conseqüentemente, pela educação brasileira.

Todavia, conforme os resultados da pesquisa, há alguns indicativos que mesmo existindo vários fatores que possibilitam melhorias e qualidades para a educação, a prática pedagógica é, apesar dos desafios e limitações, um fator essencial, uma vez que, no contexto da escola analisada, tem contribuído para o sucesso da nota do IDEB. Entretanto, vale destacar que mesmo o IDEB sendo reconhecido por alguns dos entrevistados como um indicador muito importante, ele não pode ser visto como o único indicador da qualidade da escola. Essa afirmativa é reforçada pela negativa demonstrada por alguns professores como as formas de avaliar. Nesse caso, o entendimento é que em um país com realidades diferentes, as escolas e a educação não podem ser avaliadas de uma única forma. Assim, em contextos de desigualdades, faz-se necessário o conhecimento da realidade e contexto das instituições, bem como o desenvolvimento de políticas que visem à disparidade em todos os quesitos, para que, de fato, a qualidade da educação seja efetivamente avaliada e garantida.

## REFERÊNCIAS

AFONSO. A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.



BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

FERRÃO, M. E. et al. O SAEB – Sistema Nacional de Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**. n.1/2, v. 18. jan./dez. 2001.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

## CONSERVADORISMOS JUVENIS EM TEMPOS “NÃO ANALÓGICOS”: NOTAS SOBRE OS NOSSOS DIAS

298

AMORIM, Luciano Henrique da Silva<sup>137</sup>

### RESUMO

O presente artigo é oriundo de pesquisas realizadas durante o processo doutoral realizado no Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPJuv) CNPq/PPGE/UFAL. Com o intuito de apresentar o panorama conjuntural político de ascensão das políticas conservadoras e discursos promovidos por coletivos e lideranças juvenis conservadoras no século XXI, o trabalho se propõe a realizar um breve exercício dialético sobre o mundo contemporâneo e as novas articulações juvenis em contextos global e nacional que impulsionaram o quadro caótico das dimensões sociais e políticas atuais. Ancorados em BROWN (2019); PÊCHEUX (2009); PICKARD (2007); SCRUTON (2020) podemos estabelecer interfaces necessárias acerca de categorias históricas como juventudes, conservadorismo e economia e que contribuem acentuadamente nos processos educativos e nos currículos em disputa. A partir da análise do discurso e da pesquisa histórica bibliográfica constituímos um mosaico complexo sobre as juventudes conservadoras e suas novas dinâmicas.

**Palavras-chave:** Conservadorismos. Juventudes. Discurso. Política.

### INTRODUÇÃO

Eventos de magnitude internacional revelam muito as intercorrências globais de determinados temas, bem como, trazem em suas malas os discursos operantes de suas condicionalidades ideológicas. Ter uma juventude cingida de forma muito sutil, porém muito demarcada entre os meses de Maio, Junho e Julho no Brasil não revela uma ação fatídica e visceral, mas, evidencia como o globo estava se comportando em meio à uma nova crise global econômica e política. O país que apresenta historicamente uma organização política que reivindica o conservadorismo em caráter político mais organizado (Grã-Bretanha) assiste à uma guinada histórica que não ocorria desde os anos 1980 a partir dos anos de 2005.

A criação de seções juvenis nos partidos conservadores e de outros movimentos “independentes” juvenis com os mesmos princípios chamou a atenção da pesquisadora Sarah Pickard (2007). Ao apresentar que há uma criação acelerada de agrupamentos juvenis de direita e conservadores, Pickard (2007) também coloca em relevo que os *seniors* (mais velhos e

<sup>137</sup> Doutor Luciano Henrique Amorim. Universidade Federal de Alagoas, UFAL. luciano.amorim@cedu.ufal.br; <https://orcid.org/0000-0002-7287-257>; <http://lattes.cnpq.br/4901992609754485>.

lideranças *tories*) ligam o sinal de alerta sobre este modo de fazer política, porém, absorvendo tais características e formas de comunicação em suas agendas.

No Brasil, na Europa, em outras partes do mundo, há sinalizações de um ressurgimento de pautas religiosas e conservadoras que emanam de agrupamentos juvenis. Porém, o século XXI nos proporciona em pouco mais de duas décadas, elementos-chave para que a interação, acesso a informação e sociabilidade política ganhe dimensões não vistas em outros momentos, e aqui destaco dois elementos conjunturais de nossos tempos: as crises econômicas e políticas e avanço massivo das tecnologias, sobretudo, os dispositivos móveis.

## METODOLOGIA

O corpus dentro do campo linguístico e em especial da AD são as expressões possíveis e materiais que identificamos, vemos, ouvimos e falamos em sociedade, logo, os corpus são inesgotáveis. Imagens, sons, letras, códigos, gestos entre tantas outras expressões linguísticas e discursivas, temos aqui em mãos uma plataforma virtual que aglutina inúmeros corpus possíveis de análise: o Youtube e sua infinidade de vídeos.

Se observarmos, em tempos atuais nossa vida se entranha com tantos dispositivos móveis e outras tecnologias que a nos deparamos com uma política corporal muito cyborg. Trata-se aqui de um corpus comum, contemporâneo e universal e essa escolha por parte do analista é ponta pé da AD.

Neste sentido, temos como materialidade a plataforma do Youtube e como corpus os vídeos em análise. A materialidade na AD se configura como a condição real/material do corpus analisado. O *corpus* é a expressão da materialidade e o seu desenvolvimento orientado e gerenciado pelos discursos nos exhibe sequências discursivas, memórias discursivas e acontecimentos discursivos. As três categorias desenvolvidas por Pecheux (2008) serão exemplificadas ao longo do desenvolvimento da análise.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Wendy Brown (2019) retoma alguns processos que se desenrolam a partir dos anos 1970. Para a autora, os declínios sociais e o avanço da extrema direita e políticas conservadoras ocorrem pelo aceleramento do neoliberalismo como política econômica. Primeiro por que de acordo com Brown (2019) as concepções de social democracia e conservadorismo se degladiam permanentemente entre os anos 1960 e 1970, quando o há a corporificação do capitalismo através

das experiências no Chile com Pinochet, da criação e interferência do Fundo Monetário Internacional (FMI) na gerência do capital, a consolidação de uma política altamente neoliberal em todos os conceitos econômicos e ideológicos possíveis com Thatcher e Reagan nos Reino Unido e Estados Unidos e neste último a influência dos *Chicagos Boys*, em que aqui chama atenção pela juvenização discursiva utilizada pelo setor de banqueiros e da grandemídia. Todos estes cenários culminam para uma política de desregulação do capital, porém mantendo.

Os anos 2000 são agraciados com o que Brown (2019) denomina de “ruínas do neoliberalismo”. Aqui, Estado-nação, capitalismo e democracia, invenções estruturadas e estruturantes da Modernidade, são capciosamente revisitadas, questionadas e ameaçadas de diversas formas, seja através de crises, de processos históricos territoriais ou proposições de mudança social que se colidem.

Esse combo criado de forma sutil e sem alarde entre liberais e conservadores também é reconhecido em sua escola autoral. Para Scruton (2020) um dos maiores autores conservadores atuais, ele revela que o exercício de retorno à grande tradição não está sendo fácil devido as próprias marcas históricas e filosóficas que o conservadorismo conseguiu constituir, e que, como filosofia política de alcance global, também está costurado de escritas territoriais muito particulares. Porém, esse reconhecimento fica mais evidente quando ele identifica que “Novamente conservadores e liberais se veem lado a lado na defesa de seu objetivo comum: uma sociedade de indivíduos livres sob um governo que escolheram por si mesmos” (Scruton, 2020, p. 129).

Portanto, as raízes históricas de cada um desses agrupamento ideológicos e políticos parte em sua ampla maioria de territórios comuns em sua historicidade e organização social, porém, criam caules que rumam para projetos muito específicos, e claro, que atendem as demandas de suas crenças, classes e propriedade privada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agrupamentos que se alinham à extrema-direita, à direita tradicional ou ao conservadorismo, como as políticas dos *incel* e sua ojeriza e misoginia contra às mulheres, a 4ª teoria política inspirada em Aleksandr Dugin (duginismo), da militarização das igrejas, especialmente as neopentecostais com a formação infantil e juvenil dos denominados Exércitos de Cristo ou até, falar dos Camisas Pardas e a nova Frente Integralista do Brasil que retomou suas atividades após 90 anos.

Portanto, o disparo discursivo e político encontrado na materialidade que molda este trabalho dispõe de muito mais organicidade informativa sobre o nosso quadro referencial e político do conservadorismo na atualidade, já que, esses discursos desvelam ações, formações e rumos de como a juventude pode e deve assumir posturas cada vez mais reacionárias neste século, e com isso, o desenvolvimento sobre o nosso cenário atual, se encontra no dito e interdito da AD disposta nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BROWN, Wendy. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo, Editora Filosófica Politeia, 2019.

PÊCHEUX, Michel. O discurso - estrutura ou acontecimento. Pontes, 5 ed. Campinas, 2008.

PICKARD, Sarah. A conservative future? Youth and the Conservative Party. Observatoire de la Société Britannique. p. 75-93, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/osb/362>.

SCRUTON, Roger. Conservadorismo – um convite à grande tradição. 4ª edição. São Paulo, Editora Record, 2020.

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE PROFESSORES INDÍGENAS  
PARA A EFETIVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADA NAS  
ESCOLAS INDÍGENAS DO POVO WASSU COCAL EM ALAGOAS**

**302**

VANDERLEY, Simone Maria dos Santos<sup>138</sup>

SANTOS, Inalda Maria dos<sup>139</sup>

**RESUMO**

Buscamos investigar as contribuições dos cursos de formação de professores para a prática do ensino diferenciado, na Aldeia Wassu Cocal, referenciando o Programa de licenciatura intercultural indígena de Alagoas – PROLIND/AL, desenvolvido a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo. O foco da investigação se concentra nos princípios da “interculturalidade” das práticas pedagógicas diferenciadas, que fundamentam a relevância dos projetos de cursos de licenciaturas interculturais e que devem ser a base de qualquer formação de professores indígenas. Os aportes teóricos deste estudo incluem Grupioni (2006), Cavalcante (2003), Luciano (2006), Libâneo (2010), Candau (2005), Silva (2015), Vygotsky (1994).

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas diferenciadas. Formação de professores. Interculturalidade.

**INTRODUÇÃO**

O presente artigo busca investigar as contribuições dos cursos de formação de professores para a prática do ensino diferenciado, na Aldeia Wassu Cocal, localizada na Zona da Mata do estado de Alagoas, mais precisamente entre a cidade de Joaquim Gomes e Novo Lino, aproximadamente a 80 km da capital Maceió – AL. É importante destacar que na aldeia existem quatro escolas indígenas que serão o campo empírico da pesquisa.

Sendo assim, demonstraremos a importância da formação específica que, visem a qualificação dos profissionais que atuam nessas escolas, para que possam contribuir para a efetivação de uma educação escolar diferenciada, que atenda aos interesses e particularidades do povo indígena Wassu Cocal e, que venha a contribuir com o processo de manter viva suas histórias e memórias.

Neste contexto MEC (2002) estabelece que os professores indígenas

<sup>138</sup>Simone Maria dos Santos Vanderley. Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Email: simonewassu@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5872-3736>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2936925641925898>.

<sup>139</sup>Inalda Maria dos Santos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Inalda.santos@cedu.ufal.br, orcid <https://orcid.org/0000-0002-5520-2668>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3709372442003235>

Têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos.

Neste sentido podemos perceber a responsabilidade que recai sobre o professor indígena, que além de preparar seus alunos para serem cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres dentro da sociedade, também terá que formar guerreiros conscientes da importância de manter viva a cultura do seu povo indígena. Sabendo que ao professor indígena é dado conhecer e a vivência da história e da cultura do seu povo, assim como o conhecimento significativo de diversas áreas do conhecimento, tornando assim evidente a necessidade de uma formação específica e diferenciada, o estimule a refletir criticamente sobre sua missão.

Deste modo para alcançar nossos objetivos teremos como referência o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – PROLIND/AL, que é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica que desenvolve projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais na instituição de ensino superior pública a Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL que tem como objetivo formar professores para a docência nas comunidades indígenas de Alagoas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa será cunho qualitativa, de campo, através de entrevista semiestruturada e observação in loco do cotidiano pedagógico das escolas indígena da Aldeia Wassu Cocal, desenvolvida a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Ao tempo que a pesquisa será realizada se fundamentará nos pressupostos teóricos e epistemológicos a partir dos estudos de Vygotsky (1994), que destaca o papel do meio social e cultural na formação do indivíduo, bem como, nos estudos de diversos autores que tratam sobre a formação de professores indígena, utilizamos como instrumento para a produção dos dados a observação, participante que segundo Becker e Gee (1969, pg. 322)

[...] um método no qual o observador participa do dia a dia das pessoas que estão sendo estudadas, seja abertamente no papel de pesquisador ou secretamente em algum papel disfarçado, observando como as coisas acontecem, ouvindo o que é dito e questionado pelas pessoas durante um período de tempo.

Estudo de caso é o método a ser desenvolvido na pesquisa, que segundo Yin (2001), “o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que possui métodos e segue a lógica do planejamento usando abordagens específicas à coleta e análise dos dados.” Este método de pesquisa pode ser trabalhado em situações diversas e contribui no “conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24).

As principais características do estudo de caso descritas por Yin (2010, p. 39-40) evidenciam de que se trata de uma:

Investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com dados precisando convergir de maneira triangular.

Sublinha-se a relevância da entrevista semiestruturada, essa técnica consiste em construir um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista como descreve Manzini (1990/1991, pag. 154).

Nesse contexto de integração pessoal e profissional, optei por desenvolver esta pesquisa objetivando contribuir com um olhar acadêmico-científico para o cotidiano dos professores que atuam nas escolas indígenas da comunidade Wassu Cocal, Joaquim Gomes-AL. Destaco a relevância acadêmica deste estudo em função de existirem poucas referências sobre o tema, principalmente, por querer investigar os efeitos provocados pela formação específica, nos atores presente no contexto escolar.

Optamos pela pesquisa qualitativa, este método busca proporcionar novos conceitos, categorias, construção e/ou revisão de novas abordagens no que tangem a melhor compreensão acerca do fenômeno estudado. Conforme descreve Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser definido como:

o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.



No objetivo de compreendermos melhor as contribuições dos cursos de formação de professores para a prática do ensino diferenciado, na Aldeia Wassu Cocal contamos com os quatro gestores das escolas indígenas Wassu Cocal, quatro coordenadores pedagógicos e dois professores egressos do curso de licenciatura intercultural indígena e o cacique da Aldeia Wassu Cocal, que foram os participantes dessa pesquisa. O foco da investigação das práticas pedagógicas diferenciadas implementadas se concentra nos princípios da “interculturalidade” da educação escolar indígena diferenciada, que fundamentam a relevância dos projetos de cursos de licenciaturas interculturais e que devem ser o alicerce de qualquer formação de professores indígenas.

Assim buscamos como referência legal a LDB 9394/1996 que oferta suporte legal em relação a necessidade de formar pessoal qualificado para atuar na escola indígena, ao estabelecer que cabe à União apoiar tecnicamente e financeiramente os sistemas de ensino para o fornecimento da educação intercultural às comunidades indígenas, determinando criação de programas de formação de pessoal especializado destinado à educação escolar nas comunidades indígenas. É importante destacar que o artigo 62 da LDB 9394/1996, determina que sejam feitos investimentos que possibilitem a formação, em nível médio e superior, dos professores indígenas.

### **PROLIND/AL: DA UNIVERSIDADE PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS**

Obedecendo ao que dispõe a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), no que tange à oferta de uma Educação de qualidade e inclusiva, permitindo, assim, à comunidade indígena o acesso ao ensino superior, a Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL em convênio com o Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, audaciosamente lança o primeiro programa de formação superior específica para indígena em Alagoas o PROLIND/AL.

Assim a Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL lançou o primeiro programa de formação superior específica para indígena em Alagoas, o PROLIND/AL - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, que teve legalidade com o edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008, que estimula o desenvolvimento de projetos de

curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais.

Tornando realidade o que antes era apenas um sonho, tema de reivindicações na luta dos povos indígenas de Alagoas, Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, em atenção ao edital Nº 3 - SECAD/ MEC, de 24 de junho de 2008, ofertou 80 vagas nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia; em Ciências Sociais; em Língua, Artes e Literatura e em Matemática e Ciências Naturais, tendo como prioridade graduar professores que já atuavam nas escolas indígenas de Alagoas com o objetivo de qualificar esses profissionais “pautada nos três pilares de sustentação do fazer acadêmico: o ensino, a pesquisa e a extensão, primando pelo respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à etnicidade,” como preconizado no Decreto Presidencial 26/91 e no Plano Estadual de Educação.

Corroborando com esses princípios Grupioni (2006), vai enfatizar que os processos de formação devem possibilitar aos professores indígenas desenvolver competências profissionais que lhes permitam atuar nos contextos interculturais e sociolinguísticos de suas comunidades. Onde os mesmos possam refletir sobre a importância do seu papel em atuar como mediadores entre sua comunidade e o mundo fora da Aldeia, para assim agregar o conhecimento cultural aos outros tipos de conhecimentos na educação escolar indígena.

(...) a formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento e aos conhecimentos universais (CAVALCANTE, 2003, p. 43).

Para Cavalcante (2003), a formação dos professores deve ser específica para que atenda os anseios dos educadores indígenas que é fazer de suas escolas um espaço formador que possibilite expressar a diversidade e pluralidade de suas culturas.

Vale enfatizar que no presente estudo, será realizada uma análise das contribuições dos cursos de Licenciaturas Interculturais da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, para as práticas pedagógicas diferenciadas dos professores indígenas acadêmicos, pertencentes ao povo Wassu Cocal, Joaquim Gomes/AL. É importante destacar que essas são as únicas licenciaturas específicas para formar docentes indígenas, atualmente ofertadas no Estado de Alagoas.

## **PROLIND/AL: CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS WASSU COCAL.**

307

A Aldeia Indígena *Wassu Cocal* está localizada na Zona da Mata do estado de Alagoas, mais precisamente entre a cidade de Joaquim Gomes e Novo Lino, aproximadamente a 80 km da capital Maceió - AL. Foi declarado como área indígena através do Decreto nº 93.331 de 02/10/1986, homologado através do Decreto nº 392 de 24/12 a área foi demarcada pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) em 1986, possui uma população de 2.251 habitantes de acordo com o último censo realizado pelo IBGE/2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em uma área de 2.758 hectares. Área é cortada pela BR 101, que liga Maceió-AL a Recife-PE.

Atualmente existem na aldeia quatro escolas estaduais indígenas, que atendem da educação infantil ao ensino médio, sendo que isto só é possível, por que temos na aldeia pessoal formado para atender a maior parte da demanda escolar, sendo que na carência de profissionais qualificados por meio de carta de anuência aceitamos professores não indígenas.

Como vimos anteriormente o único curso específico que forma professores indígenas na primeira etapa só atendeu 80 professores em todo estado alagoano, sendo que dessas 80 vagas 15 foram preenchidas por professores indígenas do povo Wassu Cocal, onde ocuparam vagas nos quatro cursos ofertados.

É importante destacar que destes 15 formados apenas 1 não atua nas escolas indígenas, por ter ido embora da aldeia, porém os demais desenvolvem seu papel em docência dentro da própria comunidade, sendo que alguns já assumem cargo na equipe diretiva.

Conscientes da missão que lhe é incumbida de fazer com que a educação escolar indígena diferenciada seja efetivada em suas práticas pedagógicas, os professores formandos no PROLIND/AL buscam a interação entre o saber curricular comum das diversas áreas do conhecimento e o saber da cultura específica do povo, que reconheça e valorize a diferença identitária, no contexto da Base Nacional Comum Curricular a qual rege a educação escolar brasileira.

De acordo com a pesquisa realizada ficou evidente o quanto esses profissionais são referência para os demais pela metodologia pedagógica adotada ao integrar o conhecimento científico do ensino regular com o conhecimento cultural, resultando no fazer a educação escolar indígena diferenciada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores egressos do PROLIND/AL nas escolas indígenas, localizada na Aldeia Wassu Cocal, Município de Joaquim Gomes – AL. Identificando os benefícios que a formação específica desempenha na promoção de uma educação diferenciada no processo de ensino – aprendizagem, embasado com a realidade da cultura local.

Percebemos quão grandes são os desafios dos professores indígenas, principalmente quando se trata de entrelaçar os tipos de conhecimentos, pois estes desafios se tornam mais fácil de serem vencidos quando se tem uma formação que prepara o professor para o enfrentamento dos mesmos.

A saber que a aldeia indígena traz consigo um sentido de educação através da transmissão do conhecimento dos mais velhos, contudo, em uma sociedade contemporânea que exige uma sistematização de ensino, os desafios sempre irão existir, mas como podemos perceber a formação dos professores das escolas indígenas de Wassu Cocal tem buscado se qualificar e se organizar, se fortalecendo na luta para garantir um ensino diferenciado e de qualidade aos seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BECKER, H. S; GEER, B. Participant observation and interviewing: a comparison. In: McCall, J. G; Simmons, J. L. (Ed) **Issues in participant observation: a text and reader**. Reading: Massachusetts Addison-Wesley, 1969. p. 322-331.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena**. Brasília, 1993.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Caderno SECAD 3. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Caderno SECAD 3. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

CAVALCANTE, Lucíola I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Rev. Bras. Educação, Rio de Janeiro, n. 22. p. 14-24, jan./fev./mar./abr., 2003.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. **Projeto Político dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND/AL, 2010.** Arapiraca: UNEAL, 2010.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** (Coleção Educação para Todos; 8). MEC/ SECAD, Brasília, 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, M.C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais para formação de professores indígenas.** Brasília. MEC, 2002.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookman. 2001.

## EDUCAÇÃO HOSPITALAR: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE REGULAMENTAM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM AMBIENTES HOSPITALARES

310

VASCONCELOS, Marianna Salgado Cavalcante<sup>140</sup>

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima<sup>141</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa objetivou apresentar uma narrativa histórico educacional hospitalar, mostrando seu percurso ao longo do tempo, elencando quais os fatores que contribuíram para sua criação, e como seus moldes foram disseminados pelo mundo, bem como pelo Brasil. Assim, enfatizou-se a importância desta modalidade educativa, pois ela é uma alternativa, e de suma relevância, para a continuidade do processo de ensino na Educação Básica para as crianças e adolescentes hospitalizados. Como opção teórico metodológica, tem-se tratar de um estudo qualitativo, com ênfase na revisão bibliográfica e documental, em que se lançou mão da autora Eneide Fonseca, dentre outras legislações. Assim, em nível de resultados, pode-se declinar que o ensinar vai muito além das paredes da sala de aula tradicional, podendo ser dado em hospitais, representando a oferta da Educação Básica é um direito humano fundante para todos, até mesmo para aqueles que não podem usufruí-lo de forma convencional.

**Palavras-chave:** Pedagogia Hospitalar. Escolarização. Direitos Humanos.

### INTRODUÇÃO

Iniciando nossa análise para o presente estudo, tem-se que os primeiros registros de escolarização em hospitais, aconteceu por meio do Francês Henri Sellier, em 1935, que originou a primeira escola hospitalar. Tal começo ocorrera nos arredores da cidade de Paris, o que levou a discussões sobre esses espaços educacionais em ambientes hospitalares. Ressalta-se que naquela época o que possibilitou a essa demanda, foram os conflitos da Segunda Guerra Mundial, pois os hospitais existentes até aquele momento recebiam crianças mutiladas, e até mesmo com doenças fatais, necessitando de um acompanhamento clínico, e, sobretudo pedagógico (FONSECA, 1999). Todavia, essa nova prática pedagógica só foi inserida no Brasil em 1950, no Hospital Municipal Menino Jesus, no município do Rio de Janeiro (FONSECA, 1999). Embora a inserção da pedagogia hospitalar ter sido tardia comparando a outros países do mundo, a Constituição Federal de 1988, vinha delimitando a educação como um direito de

<sup>140</sup>Marianna Salgado Cavalcante de Vasconcelos. marianna.scavalcante@gmail.com, <https://orcid.org/0000-00021259-6652>, <http://lattes.cnpq.br/0641052116569835>.

<sup>141</sup>Lana Lisiêr de Lima Palmeira. Universidade Federal de Alagoas. lana.palmeira@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-0443-7245>, <http://lattes.cnpq.br/9538287578494559>.

todos e um dever do Estado, da família e da sociedade, tendo em vista, acessibilidade dos indivíduos, os atendimentos educacionais (BRASIL, 1988). Dessa forma, tem-se que as ações propensas para a pedagogia hospitalar, acontecem a partir da década de 1990, influenciadas por documentos como a Declaração de Salamanca, 1994, deflagrando-se novas políticas públicas educacionais, a princípio por meio da Educação Especial, a fim de garantir um atendimento educacional hospitalar

Partindo da hipótese de que as políticas públicas sobre pedagogia hospitalar estão propensas para as crianças internas, nós nos debruçamos nesse estudo, a um olhar para essas crianças e adolescentes, inclinaremos a estudar sobre o contexto histórico da legislação vigente no âmbito hospitalar presente no nosso país, como em todo percurso documental existente até os dias atuais.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada tem caráter bibliográfico, de acordo com Severino (2013), pois a mesma busca informações relevantes para a temática, por meio de conteúdos publicados anteriormente tornando viável, já que esse assunto é pouco discutido academicamente.

Indaga igualmente uma abordagem qualitativa para a pesquisa, pois também para Severino (2013), na abordagem qualitativa o pesquisador tenta esclarecer a realidade, dentro de um olhar incompreensivo até então através da análise da situação apresentada.

## **ALGUNS CAMINHOS HISTÓRICOS PARA A LEGITIMIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM AMBIENTES HOSPITALARES**

A discussão sobre as políticas públicas para a pedagogia hospitalar, começa a ser delimitada em termos de direitos, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que levou todo o mundo a repensar sobre vida humana, havendo um resgate das condições da dignidade, incluindo as crianças e adolescentes hospitalizados, no Brasil foi partir da Constituição Federal de 1988 que tal tema tem destaque, em especial no título VIII, capítulo III, e artigo 205, que responsabiliza o Estado e família, em garantir um ensino universal e acessível a todas as crianças e adolescentes, em quaisquer situações, até mesmo quando hospitalizadas, gerando mesmo que não diretamente, novos caminhos para as diferentes modalidades de ensino, como a pedagogia hospitalar. Também, cabe aqui reforçar a nova

conotação, a qual o Estado passa a ter junto com a família responsabilidades de, em garantir a acessibilidade à educação de todas as crianças e adolescentes.

Posteriormente, as diversas recomendações divulgadas pelo MEC, e, depois pelas Secretarias de Educação Especial vem validando ainda mais a pedagogia hospitalar, desta maneira percebemos que as escolas hospitalares no Brasil, vão tomando um aspecto em paralelo com o ensino especial, logo, entendemos que a legislação e cartas de recomendações, da década de 90, como: a Política Nacional de Educação Especial – 1994 e a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado – 1995, tentava proporcionar uma educação inclusiva para todos, independentemente de estar ou não hospitalizados. Porém, não fica claro a pedagogia hospitalar como direito que deve ser usufruído por toda a sociedade, e sim como uma recomendação, ficando a cargo dos governantes aderirem ou não por esses ambientes.

Já, nos anos 2000, com a publicação pelo MEC, do documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”, a Lei nº11.104/2005, passando a ser obrigatório em todo território nacional, que os serviços médicos ofereçam uma brinquedoteca hospitalar, assim a modalidade passa do status de Política Governo, para um Política de Estado. É concebível pontuar, que foram 13 anos para que surgisse uma nova legislação, tendo uma lacuna de 2005 para a última de 2018, a lei 13.716/2018, na qual inclui na Educação Básica a garantia da continuidade do seu processo de escolarização, mesmo interno. Desse modo, conseguimos visualizar o menosprezo existente nessa modalidade na nossa sociedade, entretanto apesar do desprezo que o Estado tem, a última legislação citada acima, que altera a LDB fica sendo grande avanço na educação como um todo, porém ainda não completam aspectos bastantes relevantes, visto que, o atendimento pedagógico hospitalizado ainda é visto como exceção, e não direito garantido.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A discussão sobre as políticas públicas para a pedagogia hospitalar, começa a ser delimitada em termos de direitos, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que levou todo o mundo a repensar sobre vida humana, havendo um resgate das condições da dignidade, incluindo as crianças e adolescentes hospitalizados, no Brasil foi partir da Constituição Federal de 1988 que tal tema tem destaque, em especial no título VIII, capítulo III, e artigo 205, que responsabiliza o Estado e família, em garantir um ensino universal e acessível a todas as crianças e adolescentes, em quaisquer situações, até mesmo quando



hospitalizadas, gerando mesmo que não diretamente, novos caminhos para as diferentes modalidades de ensino, como a pedagogia hospitalar. Com essa revisão sobre as políticas públicas voltadas para a pedagogia hospitalar, possibilitou a nós uma compreensão acerca da modalidade, todavia, apesar de quase um século de trajetória, infelizmente o atendimento educacional hospitalar ainda é pouco apreciado por nossa sociedade, um dos motivos que podemos levantar aqui é a falta de interesse dos representantes governamentais sobre a educação hospitalar, ficando nós enquanto sociedade à mercê dos mesmos para que tenha a efetivação desses locais de ensino em unidades hospitalares.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa oportunizou um conhecimento acerca da evolução em torno do ensino em ambientes não escolares, mais especificamente, nas escolas hospitalares, e, com isso, podemos levar a temática para o meio social e político, tornando-a mais visível academicamente na comunidade civil em geral, por meio das informações aqui levantadas.

Diante dos fatos mencionados, percebemos a pedagogia hospitalar em conjunto com as políticas públicas, sendo fundamentais para que a criança e adolescentes que se encontram internadas e privadas de frequentar uma escolar regular, assim como o ensino escolar hospitalizado obtenham e adquiram os conhecimentos e habilidades que são ofertados e desenvolvidos nas escolas. Na frente disso, é necessário políticas públicas na formação específica desses profissionais da educação, e da equipe multidisciplinar que atendem essas crianças nesses ambientes, e, assim possam contribuir para que o conhecimento seja oferecido de forma, lúdica e pedagógica.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 de jan. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica interno para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13716&ano=2018&ato=559Eza61UeZpWT86f#:~:text=ALTERA%20A%20LEI%20N%C2%BA%209.394,OU%20DO%20MILICILAR%20POR%20TEMPO%20PROLONGADO>. Acessado em: 24 de fev. de 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.104**, de 21 de mar. de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento em regime de internação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.104%2C%20DE%2021,pedi%C3%A1trico%20em%20regime%20de%20interna%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.104%2C%20DE%2021,pedi%C3%A1trico%20em%20regime%20de%20interna%C3%A7%C3%A3o). Acessado em: 22 de fev. de 2023.

BRASIL. **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Política Nacional e Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acessado em: 01 de fev.. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Resolução nº 41**, aprovado em 13 de outubro de 1995. Disponível em: [https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/06/Res\\_41\\_95\\_Conanda.pdf](https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/06/Res_41_95_Conanda.pdf). Acessado em: 17 de fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acessado em: 10 de fev. 2023.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Atendimento+pedag%C3%B3gico+educacional+para+crian%C3%A7as+e+jovens+hospitalizados+realidade+nacional/d976fc6b-5184-4d62-98f0-7feb6a97b697?version=1.4>. Acessado em: 17 de fev. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. Rio de Janeiro. Cortez Editora.2013.

## ESTADUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM ALAGOAS NA PERSPECTIVA XUKURU-KARIRI

315

SANTOS, Rogério Rodrigues<sup>142</sup>

OLIVEIRA JUNIOR, Valdeck Gomes de<sup>143</sup>

ALVES, Nyanne Lima<sup>144</sup>

### RESUMO

Neste trabalho recupero elementos do processo político educacional imposto às sociedades indígenas brasileiras em que o povo Xukuru-Kariri de Alagoas está inserido, que por meio da educação colonial tem como forma negar a identidade para incorporar as regras e valores da sociedade ocidental. A pesquisa adotou abordagem metodológica qualitativa, com revisão bibliográfica etnográfica com base nos teóricos Melatti (1993); Oliveira (1999); Cunha (1994); Scott (2013); Geertz (1983); Barth (1969); Hannerz (1997). O povo em questão passou por diversos processos educacionais, o trabalho visa analisar o processo de estadualização da educação escolar indígena na perspectiva Xukuru-Kariri.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estadualização. Educação Escolar Indígena. Xukuru-Kariri.

### INTRODUÇÃO

Os estudos sobre os povos indígenas no Brasil (MELATTI, 1993; OLIVEIRA, 1999; CUNHA, 1994) mostram que desde o período colonial até a Constituição brasileira de 1988, as políticas governamentais para os povos indígenas foram orientadas pela perspectiva positivista de sociedade, visavam à assimilação compulsória desses grupos a uma suposta sociedade nacional brasileira, que deveria ser homogênea, constituída por um único povo, falando uma única língua, com os mesmos costumes, crenças e tradições.

Para concretizar esse objetivo, o Estado, português e depois brasileiro, desenvolveu políticas junto aos povos indígenas no sentido de que gradativamente fossem deixando seus modos de vida. Essa visão integracionista se fundava sobre a convicção de que os indígenas seriam uma categoria étnica e social transitória e fadada a desaparecer, na medida em que seriam incorporados a uma suposta comunidade nacional. Nas pesquisas acadêmicas, como

<sup>142</sup> Rogério Rodrigues dos Santos. PPGAS/UFAL. rogeriors2008@gmail.com, 0000-0003-2555-4264, <http://lattes.cnpq.br/8681265805019779>.

<sup>143</sup> Valdeck Gomes de Oliveira Junior. PPGE/UFAL. deck.historia@gmail.com, 0000-0001-8877-1851, <http://lattes.cnpq.br/3882438445673393>.

<sup>144</sup> Nyanne Lima Alves. PPGE/UFAL. nayyy1917@gmail.com. 0000-0003-4495-1425. <http://lattes.cnpq.br/6827198205958002>.

categoria social em extinção, os povos indígenas foram objeto de estudo da antropologia ou da história, já que são campos da ciência que também estudam sociedades do passado.

## **METODOLOGIA**

A realização da pesquisa de campo nas áreas indígenas Xukuru-Kariri que engloba a Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino, localizada na Fazenda Canto e a Escola Estadual Mata da Cafurna, na Aldeia Mata da Cafurna. Os processos metodológicos fluíram devido minha condição de indígena da etnia em questão fará a apreciação de como conheci esclarecendo redes de relações estabelecidas com funcionários, professores, lideranças indígenas, e estudantes. Através da descrição, será possível dialogar com os interlocutores dentro de laços de confiança, levantando dados importantes reveladores de perspectivas indígenas.

Procurei registrar as experiências de educação dada pelos sábios anciãos, incluindo a importância da oralidade e o educar dos antigos em conexão com os jovens estudantes. Os dados poderão servir para ampliar a organização da educação escolar indígena, aprimorando o ensino-aprendizagem respeitando as práticas culturais nas aldeias que não necessariamente passam pela escola.

A produção etnográfica seguiu articulação entre dados levantados sobre educação indígena (estudos etnográficos realizados em outras aldeias, etnias, etc.) e dados empíricos prospectados entre os Xukuru-Kariri dentro de ambientes escolares considerando as experiências que tiveram e ainda têm com o ensino oficial nas suas aldeias.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Os referenciais teóricos servem para elucidar contextos de descrições sobre como se dá o ensino dentro de escola indígena considerando as práticas culturais e aspectos que fortalecem a etnicidade indígenas nesses contextos de prática de educação. A Constituição Federal de 1988 (Art. 210), e a base legal que delibera sobre as políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Art. 32, art. 78), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, de 1998), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 2001). Os marcos legais refendam a política de educação escolar indígena. A prática pedagógica em áreas indígenas foi pautada em dados históricos na perspectiva colonial, que não invalidou a educação escolar indígena e que segue

ressignificada para sair do panorama hegemônico, eurocêntrico e assumir os preceitos do cotidiano indígena em suas dinâmicas próprias, legítimas e diferenciadas, e assim proporcionar sentimento de pertencimento relacionado a ligações primordiais entre os indivíduos que marcam as fronteiras e diferenças étnicas (WEBER, GEERTZ, 1983; BARTH, 1969).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena vem se construindo, articulando os interesses do Estado e as demandas dos povos indígenas, continuando na busca por uma educação escolar específica e diferenciada que contemple a realidade e os anseios dessas populações.

Os indígenas almejam políticas públicas educacionais, que até o presente momento ainda não atende os anseios das comunidades. O modelo de educação voltado para os indígenas implementado pelo Estado não corresponde aos pré-requisitos essenciais para a preservação e manutenção das culturas e dos rituais praticados por esses povos, diferentemente dos padrões exigidos pela sociedade nacional.

O currículo ofertado pelo estado pode esconder, nos seus discursos inclusivos, uma carga de dominação e transformação das culturas indígenas para uma homogeneidade cultural ocidental (FERREIRA, 2008, p. 209). Nessa perspectiva, os indígenas subvertem a ordem, provocando outras epistemologias com base na sua cosmovisão étnica.

### REFERÊNCIAS

ARRUTI, José M. Morte e vida no Nordeste Indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, FGV, vol. 8, nº 15, pp. 57-94, 1995.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In: Poutignat e Streiff-Fenart. Teorias da etnicidade. 2 ed. São Paulo: Ed. Unespe, 2011.

CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil – As escolas mantidas pela FUNAI**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação escolar indígena em alagoas. In: Almeida, Luiz Sávio de; Silva, Amaro Leite da. (org.). **Índios do Nordeste: etnia, política e história**. Maceió, EDUFAL, 2008.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **“A educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de alagoas”**. Dissertação de mestrado em Educação. UFAL. Maceió, 2009.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação Formal para Os Índios:** As Escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos Postos Indígenas em Alagoas (1940-1967). Tese de Doutorado em História. UFPE, Recife, 2016.

FERREIRA, José Kleiton Vieira de Lima. **A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna:** um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, UFAL, Maceió, 2020.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **Estar lá:** a antropologia e o cenário da escrita/ **Estar aqui:** de quem é a vida, afinal? **Obras e Vidas:** o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GEERTZ, Clifford. **“Um Jogo Absorvente:** Notas sobre a Briga de Galos Balinesa”. In: **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 185-213.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Educação Escolar Indígena 2.** Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001. GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HANNERZ, Ulf. **Fluxos, fronteiras, híbridos:** palavras-chave da antropologia transnacional. *Mana*, vol. 3, n. 1, p. 7-39, 1997.

INGOLD, Tim. “Antropologia não é etnografia” In. **Estar Vivo.** Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. INGOLD, Tim. Chega de Etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, v.39, n. 3, p. 404-411, 2016.

LUCIANO (BANIWA), G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real:** Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 370 pgs. (Tese de Doutorado – Antropologia Social) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação:** Consolidação do projetoneoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

SCOTT, James C. **A Dominação e Arte da Resistência:** discursos ocultos. Lisboa, Letra Livre, 2013.

SILVA, Aracy Lopes da. **Comissão pró-Índio.** São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, Ítalo Dennis de. **Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles:** a educação escolar indígena entre os Xukuru Kariri (AL). Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, UFAL, 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A viagem de volta. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos "índios misturados"?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, Apr. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 30 Aug. 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.) **A presença indígena no Nordeste:** processo de territorialização, modos de reconhecimento e regime de memória, JR: 2011.

QUEIROZ, Gecinaldo Soares de. **Meio ambiente e educação escolar indígena:** uma análise sobre a concepção de preservação ambiental que permeiam os alunos indígenas da escola indígena Pajé Miguel Celestino da Silva. Palmeira dos Índios, Faculdade São Tomás de Aquino, 2008.

QUEIROZ, Rosângela Soares de. **Dificuldade no ensino aprendizagem na educação escolar indígena do povo Xukuru-Kariri da aldeia fazenda canto.** Palmeira dos Índios, Faculdade Católica São Tomás de Aquino, 2006.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação:** a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DURANTE O REAENP: análise documental da Portaria nº 7.651 e do Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem**

320

ANDRADE, Felipe Rodrigues de<sup>145</sup>

PEREIRA, Ana Carolina de Oliveira Nunes<sup>146</sup>

LIRA, Jailton de Souza<sup>147</sup>

**RESUMO**

O Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais foi criado para lidar com a suspensão das aulas presenciais na rede estadual de ensino de Alagoas, devido às restrições sanitárias durante a pandemia de Covid-19. Este estudo questiona se o processo ocorreu de forma democrática, com a participação da comunidade escolar na elaboração desta política educacional, bem como se ela atendeu às necessidades dos estudantes, considerando a falta de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por parte do corpo discente. Para responder a isto, analisou-se a partir da análise de conteúdo dois documentos oficiais: a Portaria Seduc nº 4.904/2020 e o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem. Concluiu-se que o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais é eminentemente gerencial, partindo de uma perspectiva neoliberal, ignorando as desigualdades socioeconômicas dos estudantes e negando à comunidade participação na criação do regime, não sendo, portanto, uma política democrática.

**Palavras-chave:** REAENP. Gestão democrática. Política educacional. Pandemia.

**INTRODUÇÃO**

Como resposta à pandemia de Covid-19 e às medidas sanitárias de distanciamento social implementadas em 2020 no Brasil, a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (Seduc-AL), em consonância com a Medida Provisória nº 934/2020, cria o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP), objetivando a oferta de educação básica para a rede estadual de ensino de Alagoas de modo não presencial, durante a pandemia, retirando, através deste regime, a obrigatoriedade da oferta de ensino presencial por parte das escolas da rede estadual. O REAENP é criado a partir da Portaria Seduc nº 4.904/2020, de 7 de abril de 2020, sendo detalhado posteriormente por meio da Portaria Seduc nº 7.651/2020, de 19 de junho de 2020, e de documento complementar que reorganiza o currículo das escolas, alterando as

<sup>145</sup> Felipe Rodrigues de Andrade. UFAL. feliperodrigues625@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7603-212X>, <http://lattes.cnpq.br/7530365974762664>.

<sup>146</sup> Ana Carolina de Oliveira Nunes Pereira. UFAL. lina\_oliveiranunes@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/4952681591663106>.

<sup>147</sup> Jailton de Souza Lira. UFAL. jailtonsouzalira@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3534-0553>, <http://lattes.cnpq.br/8031755165402478>



disciplinas tradicionais, como Biologia, Geografia, Sociologia e Matemática, para Laboratórios de Aprendizagem.

O Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, junto da Portaria Seduc nº 7.651/2020 são o objeto de estudo desta pesquisa, que visa compreender a visão de gestão educacional adotada pela Seduc-AL para o REAENP, buscando categorizá-la como política educacional de cunho gerencial ou participativo. Para tanto, recorre-se a autores que estudam o neoliberalismo, o neoliberalismo, como Christian Laval e Wendy Brown, bem como pesquisadores que discutem a gestão escolar, em especial Heloísa Lück e Victor Henrique Paro.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa se enquadra como uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa e natureza descritiva, tendo como objetivo o entendimento de certo fenômeno, o REAENP, sem se comprometer com uma aplicação imediata dos conhecimentos produzidos e buscando a não interferência no objeto de estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Neste estudo os documentos analisados são oficiais, produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, sendo eles: a) Portaria Seduc nº 7.651/2020 e b) Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem.

A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo. Bardin (1977) define esse método de análise como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31), sendo utilizado para análise do significado e significantes de documentos diversos.

A análise de conteúdo é composta de três etapas: 1) a pré-análise, na qual o material é organizado, faz-se uma leitura flutuante, escolhem-se os documentos, hipóteses são elaboradas e objetivos construídos; 2) a exploração do material, em que há um estudo aprofundado dos documentos, guiado pelo referencial teórico e pelas hipóteses. Nesta etapa também é feita a codificação, a classificação e a codificação. E o 3) tratamento dos dados, onde o conteúdo dos documentos é revelado e interpretado.

Para realizar a análise, três pares dialéticos foram eleitos: a) Democracia/Autocracia, b) Participação direta/Participação indireta, e c) Educação para a cidadania/ Educação para o trabalho.

## O REAENP EM DOCUMENTOS

Uma das formas mais primárias de fomentar a gestão participativa é a constituição de órgãos colegiados com poder de decisão, capazes de discutir questões referentes ao cotidiano escolar, contando com a presença de atores diversos. Apesar disso, tanto a Portaria Seduc nº 7.651/2020 quanto o Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem não fazem menção aos Conselho Escolares ou às Associações de Pais e Mestres, limitando-se a citar os grêmios estudantis como formas de envolver os estudantes em projetos, orientando uma visão mercadológica até mesmo deste tipo de organização discente, revelando assim uma cooptação da lógica democrática pelo neoliberalismo, que utiliza de sobremaneira a ideia de projetos executados de forma colaborativa, e não coletiva, para satisfazer as demandas capitalistas por elevação da produtividade (VIEIRA, 2003) de tal modo que o grêmio é citado apenas uma vez em todo o documento, imputando-lhes como tarefa o auxílio em projetos supervisionados pelo corpo docente mas sem orientar que os próprios estudantes estabeleçam um amplo diálogo acerca da organização escolar ou sobre o funcionamento do REAENP. Assim, não espaço nesta política educacional para participação direta da comunidade escolar como um todo, devendo se contentar em auxiliar na consecução de objetivos estabelecidos pela Seduc-AL na elaboração dos documentos.

Complementarmente ao Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, a SEDUC-AL elaborou outros documentos, incluindo um material de divulgação para a comunidade escolar, a respeito do REAENP.

A análise deste documento é valiosa por permitir entender o que o corpo tecnoburocrático que constitui a Secretaria de Estado da Educação considera como mais importante no REAENP e que deve ser priorizado em explicações para a comunidade escolar. O segundo aprofunda o Foca no Enem, expondo suas características, tendo, portanto, valor analítico. Diante do quadro, é feita análise de ambos os documentos a seguir.

O material de divulgação do REAENP para a comunidade escolar não cita democracia, participação e termos correlatos, bem como não dialoga com o papel da comunidade escolar nas decisões acerca do REAENP. Destaca alguns elementos considerados vitais dentro da política educacional, listando-os como princípios básicos. Como pode ser visto abaixo, a visão é fortemente inclinada ao gerencialismo, aludindo a temas comuns do neoliberalismo na educação: mensuração de desempenho do discente, do docente e da escola; desenvolvimento

de competências e habilidades, herdado da BNCC; apelo tecnicista, entendendo o REAENP como mero instrumento.

Desse modo, a SEDUC-AL não faz apelo à participação da própria comunidade escolar a qual o documento é direcionado, decidindo apenas divulgar como a política educacional está organizada e o que ela pretende alcançar, atendendo tão somente a anseios neoliberais e não às preocupações da comunidade escolar, negando canais de diálogo e revisões, reforçando a visão de mundo restrita encontrada no Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem e na própria Portaria/Seduc nº 7.651/2020, apoiada na lógica do Capital do século XXI, na qual a educação é mercadoria e a escola pública oferece serviços para uma clientela, que os recebe e os consome passivamente, impedidos de sequer deliberar sobre o processo. Mas diferente do gerencialismo escolar no qual os clientes (pais e estudantes) escolhem, de acordo com a lógica de escolha de Ludwig von Mises, qual educação mais lhes interessa, no REAENP há apenas um serviço, que não pode ser discutido pela comunidade escolar, perfazendo o pior de dois mundos. Sendo em tudo oposto à gestão participativa e negando um elemento tido como essencial no gerencialismo, a escolha de agentes autônomos livres (LAVAL, 2019).

No REAENP, tal qual em outras políticas educacionais de perfil gerencial, os gestores educacionais têm poder muito restrito, sendo a eles permitido apenas executar o planejamento elaborado pela Seduc-AL, sendo desestimulado a questionar o processo e a própria política pública. Tal realização reforça uma perspectiva autoritária dentro das escolas, uma vez que os gestores escolares podem fazer nada ou muito pouco em relação aos problemas inerentes às políticas educacionais impostas pelo corpo tecnoburocrático. Contudo, para manter sua autoridade e desempenhar seu papel, o corpo gestor assume muitas vezes um caráter igualmente autoritário, devendo manter a estrutura de poder e a hierarquia, a fim de evitar a crise existencial de sua própria função (PARO, 2016). Em Alagoas este cenário é intensificado pela predominância de indicação político-partidária para o cargo de gestor escolar em Alagoas, com 66% dos municípios do Estado não realizando eleição para o preenchimento do cargo (SANTOS; GOMES; PRADO, 2021), incluindo as escolas da rede estadual que adotaram o Programa Alagoano de Ensino Integral durante o REAENP.

Uma linha condutora do gerencialismo é a avaliação das políticas, cada um contanto por vezes com uma miríade impressionante de avaliações internas e externas (LAVAL, 2019). O REAENP também se volta para as avaliações, chegando ao ponto de submeter a terceira série do Ensino Médio a elas, excluindo os concluintes do Ensino Médio da proposta dos

Laboratórios de Aprendizagem, recomendando outra sorte de atividades, voltadas para a aprovação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, parece o próprio REAENP, na forma do Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, ignorar o rearranjo do Ensino Médio desde a formulação e implementação da BNCC, processo pouco democrático, deve-se salientar (SILVA; ARAÚJO, 2021). Considerando a desigualdade no acesso às TDIC entre estudantes provenientes de diferentes classes sociais, o que o REAENP parece ignorar se converte em intencionalidade, uma vez que os mais pobres apresentam maiores dificuldades em participar do processo educacional durante a pandemia, sendo severamente prejudicados e tendo a entrada no ensino superior através do ENEM dificultada. Não sendo, a partir da BNCC, os mais pobres o público-alvo desta avaliação, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede pública se tornam duplamente abandonados, não tendo atividades voltadas para a formação geral mais cidadã, mesmo que dentro da lógica neoliberal, sendo assistidos pelo poder público para o ingresso no Ensino Superior, sendo este reservado a discentes que não estão matriculados na rede estadual. Assim, vende-se uma ilusão, endereçando a parte do corpo discente o objetivo de continuar seus estudos em nível universitário, mas sem proporcionar-lhes as condições adequadas para que a meta se concretize. Por fim, as desigualdades iniciais são desconsideradas em detrimento da responsabilização individual, contribuindo para consolidar o ideal da cidadania neoliberal, na qual os pobres são livres para se culpar pelo que foge ao controle deles (BROWN, 2018).

Ao tratar de gestão escolar, Lück (2013) descreve cinco formas de participação: 1) como presença, 2) como expressão verbal e discussão de ideias, 3) como representação, 4) como tomada de decisão e 5) como engajamento. Considera-se neste texto que a gestão democrática nas escolas da qual fala a legislação brasileira deve se fundamentar na participação como engajamento, não sendo, a exemplo, a mera tomada de decisões pouco significativas por parte de estudantes e comunidade escolar, evidência de democracia na gestão, caso as decisões mais relevantes permaneçam monopolizadas por gestores educacionais ou outras figuras. A partir desse ponto é possível compreender como o REAENP não dialoga com a participação plano, uma vez que para se estabelecer a ação democrática é fundamental que a autonomia dos indivíduos não negue a coletividade e a ação coletiva, fruto de discussões entre indivíduos intelectualmente autônomos, e não do somatório das vontades de seres atomizados, como se faz entender na lógica neoliberal, defendida por Ludwig von Mises (DARDOT; LAVAL, 2016).

No Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem, impera a perspectiva de autonomia neoliberal, ou seja, autonomia para o trabalho, para elevar a produtividade “individual”, que se converte em aumento dos ganhos da classe burguesa. Neste documento se desenha uma reflexão voltada para si, para o próprio indivíduo, e não para a realidade material, para as condições sócio-históricas as quais são submetidos os estudantes e os professores, ambos pertencentes à classe trabalhadora. É desse modo uma autonomia burguesa, que não interessa aos próprios discentes, gerando uma situação crítica para os próprios, justificando o desemprego e o não atendimento de outras condições básicas, uma vez que cada indivíduo foi atendido com uma educação que o permitiu refletir, isoladamente, sobre si próprio, e alcançar uma autonomia, podendo ser responsabilizado pela própria situação, por supostamente ter feito escolhas de maneira “esclarecida”, mesmo que as escolhas não tenham sido realmente escolhas, uma característica importante do neoliberalismo (BROWN, 2018).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Portaria Seduc nº 7.651/2020 e do Guia de Implementação dos Laboratórios de Aprendizagem revela que o REAENP se posiciona, desde sua origem, como política de perfil gerencial, ao contrapor seus elementos com uma característica do modelo de administração pública gerencial. Afirmar ser inclusivo, mas a estrutura montada pelo corpo tecnoburocrático não é passível de questionamento, reforma ou substituição, com a tomada de decisões centralizada, alcançando caráter autocrático.

O REAENP ignora a participação plena da comunidade escolar, não a integrando na elaboração da política educacional, dirigindo-lhe papel subalterno, podendo apreciar a estrutura curricular imposta, mas sem jamais questioná-la. Órgãos colegiados são afastados, corpo discente, docente e gestor são tratados como meras peças no esquema geral da educação, desprovidos de capacidade de avaliar a própria realidade e construir uma educação para si mesmos. Não é estranho tal fato, visto que o único comprometimento real do REAENP, como política gerencial e neoliberal, é a manutenção do *status quo* e alimentação do sistema produtivo, elaborando estratégias que não visam a construção de emancipação política e plena cidadania, mas capazes de atender os desígnios capitalistas e a formação de mão de obra com baixa qualificação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BROWN, W. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. São Paulo: Zazie Edições, 2018.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. (2ªed). Novo Hamburgo: Universidade Fevale, 2013.

SANTOS, I.M; GOMES, E.P.S; PRADO, E.C. NA CONTRAMÃO DA DEMOCRACIA: a crescente indicação política de gestores escolares em Alagoas **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 -23, e020151, 2021. Disponível em:  
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1561/1011>. Acesso em 28 dez. 2022.

SILVA, M.R; ARAÚJO, R.M.L. EDUCAÇÃO NA CONTRAMÃO DA DEMOCRACIA -A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. **Trabalho necessário**, v. 19, n. 39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237>. Acesso em 24 nov. 2022.

VIEIRA, A.T; ET AL. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E AS ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS SECRETARIAS ESTADUAIS DA REGIÃO NORDESTE

327

SANTOS, Vinícius André da Silva  
OLIVEIRA, Jorge Eduardo de

### RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de compreender como as Secretarias de Educação dos Estados da Região Nordeste proporcionam orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) para suas unidades escolares, identificando características e dimensões da elaboração do PPP. O estudo ocorreu por meio de observação/descrição dos elementos estruturados em um roteiro para construção do PPP (proposto pelo autor José Carlos Libâneo (2004). A metodologia utilizada contempla uma abordagem qualitativa, uma pesquisa de análise documental, analisando a importância da construção do Projeto Político-Pedagógico para o melhor desempenho das atividades pedagógicas com a comunidade escolar, de maneira participativa e descentralizada.

**Palavras-chave:** Sistema de Ensino. Gestão Democrática. Projeto Político-Pedagógico.

### INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) no ambiente educacional é uma ferramenta norteadora para o funcionamento das organizações de ensino. Estas unidades por sua vez possuem na gestão administrativa a atividade-meio para que ocorra o bom desempenho das ações referentes a sua finalidade: o ensino. Tal gestão se baseia na perspectiva democrática. Necessário se faz entender que há um contexto educacional que processa a interação entre o administrativo e o pedagógico. Portanto, em nosso trabalho, buscou-se identificar o “como as Secretarias de Educação dos Estados da Região Nordeste proporcionam orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico”. Assim, o objetivo desse estudo é compreender e discutir sobre como são proporcionadas as orientações para a elaboração do PPP. O trabalho está dividido em 7 seções: a) introdução b) metodologia c) gestão democrática d) gestão educacional e gestão escolar e) projeto político pedagógico f) análise g) considerações finais.

### METODOLOGIA

A pesquisa realizada é entendida como hermenêutica como aporte teórico metodológico para a pesquisa qualitativa no campo educacional, que segundo Weller (s/a) ocupa um papel indispensável no campo das metodologias interpretativas, com o objetivo de

analisar as orientações para a elaboração do projeto político pedagógico de uma unidade pública de ensino. Essa análise ocorreu através de um estudo sobre o projeto político pedagógico e gestão democrática, tendo como fonte os sites do MEC – Ministério da Educação, SCIELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online, além de pesquisas de autores, como Ilma Passos Veiga (1998, 2013, 2014), Moacir Gadotti (2004), José Carlos Libâneo (2004, 2012), Celso dos Santos Vasconcelos (2012), entre outros. O estudo tomou como objeto de análise as orientações provenientes dos *sites das Secretarias de Educação da Região Nordeste*.

A pesquisa iniciou pela busca por documentos orientadores para a construção do projeto político pedagógico, por meio de um levantamento de dados coletados nos principais sites das Secretarias Estaduais de Educação e do Conselho Estadual de Educação, dos Estados do Nordeste, com o intuito de analisar, de forma sistemática, se haviam e como eram as orientações para a construção do Projeto Político Pedagógico nas unidades escolares, confrontando, as supracitadas orientações com a literatura acadêmica de teses, dissertações e livros.

O principal meio de pesquisa deu-se através da internet, como dito acima, acessando sites das Secretarias de Educação, com as primeiras buscas em outubro de 2017 até abril de 2018. No caso de não encontramos as orientações nos sites, realizamos contatos telefônicos e e-mails, buscando informações sobre as orientações diretamente com os órgãos de gestão.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) “a escola deve constituir-se em espaço democrático no qual, professores, alunos, pais ou responsáveis gestores em geral exercitem e cidadania” (Fialho, Taboza, 2013, p. 5). No artigo 3º diz que “o ensino será mantido com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

A gestão democrática no ambiente escolar, se faz necessário abordar de maneira geral sobre a educação. A educação é tudo aquilo que aprendemos, e ela está ligada diretamente com o ato de ensinar e aprender, ao aprender o ser humano torna-se um ser social, dessa maneira a educação é entendida “como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos” (Dourado e Oliveira, 2009, 203). Essa perspectiva demanda da escola uma gestão descentralizada e participativa, onde se concretiza pela consciência em tomar decisões e na unidade social de ações coletivas.



## **GESTÃO EDUCACIONAL E GESTÃO ESCOLAR**

O modelo de organização na atual conjuntura das instituições de ensino caracteriza-se pela gestão educacional, voltada para os princípios de autonomia e participação. Como destaca Carvalho (2011), as reformas educacionais, ao priorizar o novo modelo de gestão, têm atribuído maior destaque à escola, pois se considera que o sistema opera melhor se estiver atuando próximo à comunidade local, seja disseminando informações sobre seu desempenho, seja compartilhando a tomada de decisões e as responsabilidades.

A gestão escolar que se configura em buscar melhorias para atingir objetivos durante o processo de organização e na formação dos alunos, com isso, exige um caráter da liderança tornar conhecido as ideias propostas é ressaltar a importância de todos para o processo educacional. Portanto, Luck (2009) aponta algumas estratégias para ocasionar mudanças e com entendimento a alcançar os objetivos educacionais. A primeira se relaciona com as dimensões de organização consideradas, a estrutura básica da gestão escolar e dimensões de implementação, que tem por característica transformar as práticas educacionais. Os mecanismos que a escola contém por meio da gestão escolar são articulados em um viés comunicativo, ou seja, cada segmento realiza seu trabalho numa conexão entre si.

Segundo Vieira (2014, p.26) “A descentralização a autonomia e a participação estabelecem abertura de novas arenas publicadas de decisão, que conferem a cada escola sua singularidade, sua identidade própria, tendo a qualidade de ensino como ponto central de qualquer proposta para escola pública”.

## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

O projeto político pedagógico é entendido como uma ferramenta escolar para o cumprimento de suas atividades de ensino de maneira sistematizada. Esse documento é previsto na lei nº 9.394/96 – LDB, no artigo 12, inciso I, afirma que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, essa construção é uma necessidade sem precedência, que requer uma análise reflexiva sobre sua importância, “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” (Veiga, 1988, p.1). Para tal, é necessário ter como base princípios norteadores para a escola, que neste caso se trata da instituição pública e esses princípios são a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade e a valorização do magistério (Veiga, 1998).

Libâneo (2004) compreende o PPP como o detalhamento de objetivos, ações e diretrizes, na qual busca atender as exigências sociais e legais do sistema educativo, e consequentemente as expectativas da comunidade escolar com aquela instituição. Em outras palavras, entende-se que o documento instrui na produção de uma realidade e para tal é necessário refletir, analisar sobre ela, como já dito anteriormente.

A estrutura do projeto político-pedagógico não possui uma determinação obrigatória em documentos legais. Alguns autores definem modelos de estrutura, por exemplo como também Vasconcellos e Libâneo (2004, pp.164-165). Este último pontua nove itens para o projeto pedagógico curricular: 1. Contextualização e caracterização da escola; 2. Concepção de educação e de práticas escolares; 3. Diagnóstico da situação atual; 4. Objetivos gerais; 5. Estrutura de organização e gestão; 6. Proposta curricular; 7. Proposta de formação continuada professores; 8. Proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica; 9. Formas de avaliação do projeto.

## RESULTADOS

O roteiro proposto por Libâneo (Idem) para a estrutura do Projeto Político Pedagógico, visa à construção de um documento que respeite e considere a identidade da escola e as especificidades da comunidade escolar, além de respeitar as normas comuns estabelecidas e acima de tudo prezar pela participação de todos os segmentos que formam a escola na construção do mesmo que são eles professores, alunos, pais, comunidade e funcionários, afim de um progresso educacional na instituição.

Diante de tais compreensões analisaram-se as orientações estabelecidas pelas Secretarias de Educação dos Estados do Nordeste de uma maneira geral e objetiva, pontuando os principais aspectos de cada uma delas, fazendo uma relação com elas pontuando o que propõe a literatura.

Nas buscas pelos documentos orientadores fomos, em sua maioria, atendidos. Os principais estados que tivemos dificuldades foram Bahia e Alagoas. O documento orientador do estado da Bahia foi encontrado no final de 2018, já o de Alagoas através do site da Secretária de Educação não consta nenhum documento e até o atual período não consta nenhuma resolução, diante disso contactamos a secretaria através de ligação e obtivemos a informação de que seria verificado a existência do documento, porém não tivemos mais retorno.

Descrevemos abaixo dados e fontes analisadas dos 9 estados da região nordeste. Análise

e Fontes Documentais:

- 1- Alagoas: não foi possível o estudo do documento orientador do Estado de Alagoas, tendo em vista que não se encontra disponível.
- 2- A Secretaria de Educação do Estado da Bahia a partir do roteiro proposto em sua Jornada Pedagógica, preocupa-se em identificar as necessidades da instituição e de sua comunidade, e a partir dessa consideração são elaborados os pontos que apresentam a Visão, Missão, Objetivos e Metas da instituição. (site do documento: Acesso em 17 de dezembro de 2018: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoes-pedagogicas>).
- 3- Estado do Ceará contempla em sua orientação uma integração entre escola, família e comunidade, não abrangendo para as instituições do entorno, essa proposta está pontuada no calendário escolar com encontros Pedagógicos. (site do documento: Acesso em 20 de fevereiro de 2018: <http://www2.cec.ce.gov.br/Docs/Instrumentos%20Gerenciais.pdf>).
- 4- Pela valorização dos diversos campos de conhecimento a Secretaria Estadual de Maranhão orienta a construção do PPP num processo de socialização a formação humana integral, compondo como instrumento organizador de consolidação a identidade da escolar. (site do documento: Acesso em 5 de fevereiro de 2018: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/ProjetoPol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-PPP-SEDUC-PDF-1.pdf>).
- 5- A Secretaria do Estado da Paraíba destaca-se pelo intenso apoio na construção do documento orientador para as escolas, numa perspectiva de assegurar uma formação adequada e visando a qualificação da gestão educacional. (site do documento: Acesso em 5 de janeiro de 2018: <https://paraiba.pb.gov.br/sites/nead/wp-content/uploads/2015/02/6-CONSTRUCAO-PPP.pdf>).
- 6- No documento do Estado do Piauí a orientação da construção do projeto político pedagógico se dá pelas relações dinâmicas da comunidade escolar, com a participação de todos os agentes, ocorre à definição das atividades que a escola pretende planejar, executar e avaliar de forma contínua, ou seja, a organização das ações da instituição escolar. (site do documento: Acesso em 5 de janeiro de 2018: <http://www.ceepi.pro.br/CADASTRO%20estaduais/0%20Estaduais-EB.htm>).
- 7- A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte propõe a construção do PPP a partir das Referências Básicas para Organização do Trabalho Pedagógico, um diferencial

dessa orientação é o uso de indicadores que visam o acompanhamento da utilização do PPP pelas escolas, ou seja, as escolas são classificadas a partir desses indicadores que ocorrem a partir de pontos, conforme abordado na análise da orientação. (site documento: Acesso em 18 de fevereiro de 2018:[http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC0000000001\\_62742.PDF](http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC0000000001_62742.PDF)).

8- As orientações para elaboração do PPP do Estado de Sergipe foram organizadas em uma Resolução Normativa, definindo de forma obrigatória e definitiva a estrutura que o PPP deve apresentar, proibindo qualquer tipo de alteração. Está orientação não contempla a proposta de trabalho com os pais, comunidades e outras escolas, e destaca a proposta de formação continuada para os professores, afirmando que profissionais reciclados desenvolvem metodologias apropriadas. (site do documento: Acesso em 16 de abril de 2018: [http://www.cee.se.gov.br/resolucoes\\_normativas.asp](http://www.cee.se.gov.br/resolucoes_normativas.asp)).

9- O Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE) em suas finalidades construiu o Módulo V – Projeto Político Pedagógico em 2012, contendo 50 páginas para instrumentalizar a instituição escolar em valores sociais a sua forma de organização, sem deixar de seguir a estrutura e orientações do sistema estadual de ensino de Pernambuco. Para início, o documento trata de temas norteadores, destacando concepções centrais que articulam a construção do PPP como a cultura de paz e os valores humanos. Após, apresenta aspectos que configuram o PPP em quatro elementos na participação, gestão democrática, autonomia e o trabalho coletivo integrando para sua efetivação. Conforme a orientação do documento, esse processo se dá pela equipe gestora possibilitando discussões para a comunidade escolar entrar em consenso, portanto, o documento traz indicações de como ocorre essa organização de leituras pertinentes. (site do documento: Acesso em: 16 de abril de 2018: [http://www.cee.se.gov.br/resolucoes\\_normativas.asp](http://www.cee.se.gov.br/resolucoes_normativas.asp)).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As orientações do Projeto Político Pedagógico são documentos que fortalecem a gestão democrática pela participação de todos os agentes em que escola se constitui, interagindo nas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras perpassando pelo autoconhecimento do que será proposto e dar melhoria continuamente à análise do ambiente escolar.

Com destaque entre as orientações para a construção do PPP, ressalta-se a proposta de elaboração do Estado de Maranhão, por manter um contexto reflexivo para a comunidade

escolar, partindo do aspecto colaborativo em especificidades aos detalhes dos seus itens. Esse direcionamento participativo do documento orientador fortalece desde a gestão escolar aos processos educativos, permitindo o esclarecimento do que a escola pretende almejar na atividade social em torno do seu ambiente. As orientações fornecidas pelo estado do Ceará, apesar de apresentar uma data de construção antiga (2005) é um documento bem completo, com informações minuciosas e objetivas para a construção do PPP. No Estado do Rio Grande do Norte é interesse destacar a maneira de acompanhamento da utilização do PPP que a Secretaria possui, através de indicadores, os quais pontuam a escola a partir da utilização do PPP e está é classificada. Para aprimoramento, destaca-se o estado do Piauí, que por sua vez não esclarece bem as etapas para a construção do PPP, não abordando minuciosamente e em alguns momentos torna as informações confusas, destaca-se também o estado da Bahia, que apesar de abordar os principais pontos do roteiro de Libâneo (2004), não contempla cada item individualmente. Os demais apresentam uma estrutura adequada e concernente ao que foi proposto pelo instrumento dessa pesquisa.

As orientações para construção do PPP tem importância por ser o instrumento de ação prática da escola, envolvendo as dimensões centrais da comunidade escolar, como administrativa, financeira e pedagógica. Nesse âmbito, a gestão democrática como princípio situacional na construção do PPP apresenta-se como aporte participativo da escola. Esse minucioso trabalho, melhora área de aproximação dos segmentos da escola para levar questionamentos em sua elaboração do PPP.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 03 de setembro de 2018.

FIALHO, Rodrigo Souza; TABOZA, Dielly Leite. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA. Disponível em: <[http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site\\_novo/cadernos\\_graduacao/servico/Cad\\_Grad2014/GESTAO\\_DEMOCRATICA\\_DA\\_EDUCACAO\\_NA\\_LEGISLACAO\\_BRASILEIR A.pdf](http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/cadernos_graduacao/servico/Cad_Grad2014/GESTAO_DEMOCRATICA_DA_EDUCACAO_NA_LEGISLACAO_BRASILEIR A.pdf)>. Sobral, 2013. Acesso em 02 de setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 31 de agosto de 2018.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão Escolar e suas competências.** –Curitiba: Editora Positivo,2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

SANTOS, Clóvis Roberto. **Educação Escolar Brasileira: estrutura, administração, legislação.** 2. Ed atual. E ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de (orgs). **ESCOLA: ESPAÇO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.** Campinas: Papirus, ed.11, 1998.

VIEIRA, Gizele Doraline Gomes. **Gestão democrática e participativa. Gestão democrática.**2014. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

KURT, Ronald. **Hermeneutik. Eine sozialwissenschaftliche Einfuhrung.** Konstanz, UVK, 2004.

BUONO, Regina Del. **A Pesquisa Bibliográfica e a Técnica Quantitativa.** Disponível em: <<http://www.abntouvancouver.com.br/2013/02/a-pesquisa-bibliografica-e-tecnica.html>> Acesso em 24 de outubro de 2017.

## HIPÓDROMO PEDAGÓGICO E A CORRIDA DOS CAVALOS DE TRÓIA NA EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA ESCOLA DA ESCOLHA NA ABORDAGEM DO CONTEÚDO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

335

FREITAS, Washigton Matheus de<sup>148</sup>

COSTA, Maria Fabiana da Silva<sup>149</sup>

### RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma síntese de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso desenvolvida no Curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, que objetivou compreender em que consistem as habilidades e competências nos anos finais do ensino fundamental na abordagem dos conteúdos de desenvolvimento sustentável na disciplina de ciências da natureza nos anos finais do ensino fundamental no modelo da Escola da Escolha em Belo jardim/PE. Estudo de cunho qualitativo, utilizamos a entrevista semiestruturada para coleta de dados e a análise de conteúdo. Dentre os principais teóricos que deram suporte a esta pesquisa, estão: Costa, (2020); Freitas (2022); Rodrigues (2007), entre outros. Conclui-se que: o empresariado tem apresentado muitas propostas para a educação que acabam por ser um presente de grego, na corrida pela hegemonia pedagógica, as propostas acabam por, no que tange ao desenvolvimento sustentável, responsabilizar a sociedade sem responsabilizar o sistema.

**Palavras-chave:** Competências. Habilidades. Escola Da Escolha. Desenvolvimento Sustentável.

### INTRODUÇÃO

O Capital tem em sua essência a constante reformulação de suas atividades produtivas para que possa se perpetuar nos âmbitos social, político e econômico da sociedade. Durante o percurso histórico, os ciclos para sua sobrevivência se apresentam como inovadores, revolucionários, necessários e inerentes para o desenvolvimento e manutenção da ordem social estabilizada. A reforma do Estado Brasileiro, orientada a partir do consenso de Washington, pauta como fundamental para o desenvolvimento econômico e social do Brasil reformas de cunho neoliberal, atuando na diminuição do Estado em detrimento do mercado.

As políticas que tomam esse direcionamento, têm no governo de Fernando Henrique Cardoso o aval para reformar o Estado brasileiro, orientado para competitividade, flexibilidade,

<sup>148</sup> Washigton Matheus de Freitas. UFPE/CAA. E-mail. washingtonfreitas.edu@hotmail.com link do currículo: <https://lattes.cnpq.br/9914415291327694>

<sup>149</sup> Maria Fabiana da Silva Costa. UFPE/CAA. mariafabiana.costa@ufpe.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9418-0820>. link do currículo: <http://lattes.cnpq.br/5214155923815463>

descentralização. Assim, Costa (2020) aponta que, o Estado tem o papel de espalhar uma nova ideia, uma nova educação, uma nova racionalidade voltada um novo projeto societário.

É no terreno da educação que a estrutura se ergue para formar um novo perfil de ser humano que dê conta de sustentar esses ideais. Neste novo ciclo que se reestabelece, é suscitado a humanização do capital, uma alternativa que viabiliza transvestir de cidadania ativa e participativa novas formas de perpetuação do modelo capitalista. Costa (2020) pontua que nesse bojo o Terceiro Setor configura-se como uma organização estratégica para implantação da mentalidade do empresariado que passa a assumir o papel protagonista nas discussões curriculares, elaboração de políticas públicas. Em Pernambuco esse novo compromisso da educação com o empresariado é traduzido através de um experimento que ocorre no Ginásio Pernambucano, que viria a ser a referência para implementação do modelo pedagógico e de gestão escolar do Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE).

Esse experimento reverte-se em esforços para construir um novo cenário educacional, que entende que para que haja uma educação e a formação integral do indivíduo é preciso um currículo inovador, contemplado por uma parte diversificada, que não deve ser vista como apêndice, mas como parte fundamental para o êxito do projeto. Logo, alinha, através de uma Pedagogia das Competências e a ampliação da jornada escolar os interesses do empresariado para firmar seu projeto societário, que se sustenta na teoria do capital humano em sua nova roupagem, de viés social, um capital social, fundado e direcionado para que o indivíduo se sinta responsável pela crise, e se empenhe em resolvê-la, que a naturalize como processo normal, inerente e irrefutável (COSTA, 2020; FREITAS, 2022; RODRIGUES, 2007).

O presente resumo expandido, consiste na síntese de alguns capítulos de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvida no Curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, que objetivou: Compreender em que consistem as habilidades e competências nos anos finais do ensino fundamental na abordagem dos conteúdos de desenvolvimento sustentável na disciplina de ciências da natureza nos anos finais do ensino fundamental no modelo da Escola da Escolha em Belo jardim/PE. Mediante a complexidade do tema optou-se por discutir neste trabalho os seguintes objetivos específicos: Compreender em que consistem as habilidades e competências no Modelo da Escola da Escolha; Compreender como o Modelo da Escola da escolha aborda as habilidades e competências nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal trabalho debruçou-se sobre a investigação de como que o modelo do ICE orientado pela BNCC, a Pedagogia das



competências e a “nova visão de mundo” impacta no trabalho pedagógico dos professores na disciplina de Ciências na abordagem da Unidade Temática de desenvolvimento Sustentável e seu compromisso com uma Educação crítica e emancipadora.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa localiza-se no âmbito teórico com abordagem bibliográfica que visa através de análise de trabalhos já produzidos um aprofundamento de uma temática. É de cunho qualitativa objetivando os resultados que não se baseiam em números, mas no aprofundamento da compreensão mais ampla de um grupo social. A mesma, se desenvolve a partir da visão do materialismo histórico, que visa explicitar a realidade tal como ela é, se debruça sobre a percepção de mundo através das relações construídas a partir da produção material, como forma de expressividade e análise dos cenários societários (FREITAS, 2022).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A nova razão de mundo pode ser compreendida como um novo suspiro do capitalismo mediante o recomeço de um novo ciclo originado a partir de mais uma de suas crises fomentado pela ideologia neoliberal, e assim coloca o Estado na condição de oferta do mínimo, regulador da liberdade individual e em defesa da propriedade privada. Nessa ótica, o setor privado protagoniza a busca pela humanização dentro do capitalismo. Para dar cabo de travestir sua natureza, traçasse no campo teórico prático um discurso que visa humanizar o capital, insurge nesse âmbito o terceiro setor que de acordo com Costa (2020) se coloca como o público não privado, um agente da transformação social, voltado para diminuir os impactos do sistema capitalista. O Estado mínimo abre mão de sua responsabilidade com a educação, para que o eficiente mercado, ou melhor, terceiro setor, possa tomar conta da condução das políticas públicas e de sua execução.

Logo, nesse jogo, o capitalismo qualifica e desqualifica, nem sempre por uma necessidade de adaptação ou reformulação, mas como Rodrigues (2007) menciona, para uma supressão maior do trabalhador para geração de mais valia cada vez mais intensa. É nessa ótica que o autor menciona que a tecnologia, apesar de impactar nas transformações sociais, não é causa raiz do problema. A tecnologia surge para aumentar a produção, assim como a pedagogia das competências surge com o mesmo propósito, mas acrescente no processo, a naturalização da crise. Não basta mais está qualificado, ter um currículo, pois a inconstância do capitalismo

não se adequa a essa “estabilidade”, o ideal para essa nova forma do capital, é que os trabalhadores aceitem essa inconstância e desenvolvam competências para se adaptar a constantes cenários mútuos, e assim possam ser mais competitivos.

A noção construída sobre a ótica da competência é que o trabalhador precisa naturalizar que sempre estará desqualificado, pois não se trata do que sabe, do que tem, mas sim de como pode se readaptar, qualificar para estar desqualificado. Isso gera uma constante competição, que alimenta um terreno de disputa de classe que sujeita os trabalhadores a aceitarem salários e condições de trabalho piores. Nessa captura de subjetividade, não há tempo para pensar, há tempo apenas para o readaptar, requalificar, do constante auto inovação, o tramite da vida nesse aspecto acaba sendo fundado unicamente para atender as exigências do mercado (RODRIGUES, 2007). Nessa perspectiva, o empresariado apresenta suas soluções, influência no currículo, pois vê na educação a formação de sua base material de força de trabalho. Nesse percurso educacional, a BNCC consagrasse como currículo nacional, a vontade dos reis, estruturasse através de competências e habilidades, não orienta conteúdos, não defini como trabalhara-los, apenas normatiza o que se espera do jovem ao sair da escola ou avançar nos estudos.

É neste ponto que se encontra o Terceiro Setor, tratado metaforicamente como o Sommelier dos métodos mais adequados. Como a BNCC não deixa explicito como se deve trabalhar os conteúdos, o empresariado traz a solução. Resumidamente, o ICE e o seu modelo ideal, a Escola da Escolha, valoriza um modelo de gestão, fundado em moldes empresariais, e uma parte diversificada, abordando as metodologias de êxito, as quais vamos nos debruçar apenas sobre protagonismo e projeto de vida (COSTA, 2020). Pode-se entender protagonismo como agir autônomo e consciente e projeto de vida como um planejamento e a construção de valores necessários para prática cidadã. Assim, através de sua ação social o ICE implanta a sua ideologia nas escolas, e a direciona para o modelo de sociedade que lhe é de seu interesse, a veemência dos dominantes. A ideia de cidadania é inserir o indivíduo na produtividade, pois sem produtividade não Desenvolvimento sustentável. Neste sentido, a Pedagogia das Competências fundantes na BNCC começa a ganhar vida na Escola da Escolha através das metodologias de êxito que são consignas ideológicas para implantação da ideologia, a correção das mazelas do capital via responsabilização social (COSTA, 2020).

Desta maneira, quando ICE trabalha a cidadania protagonista, o projeto de vida para construção de valores imerso na ótica do desenvolvimento sustentável, não direciona para

reflexão de que o capitalismo está destruindo a estrutura social para se perpetuar, mas que a sociedade deve pensar em soluções para tal correção, ou seja, sendo a Escola da Escolha um movimento do empresariado, é mais um cavalo de troia para educação. “É como se a educação servisse para criar competências, capacidades, habilidades e comportamentos sem que estes estivessem necessariamente vinculados ao pensar o mundo, ao refletir sobre a existência” (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016, p. 63).

O desenvolvimento no capital parece ser mais insustentável do que qualquer outra coisa, como mostra a Fundação Australiana Munderoo, 55% do lixo plástico produzido no mundo é de responsabilidade de 20 empresas. Mas quem é responsabilizado para evitar usar um canudo, ou reutilizar materiais? O cidadão comprometido e consciente. É nesse âmbito que Tonet (2001) questiona e critica a cidadania, a emancipação política. De acordo com Freitas (2022) ao tratar desenvolvimento sustentável do ponto de vista da cidadania, o viés condicionado é de que a pobreza é o problema pobreza, logo tal embate vira um produto a ser explorado pelo capitalismo, que vê nessa responsabilização social a forma de vendar a realidade, de dar argumentos para descredibilizarão do Estado em função do mercado. Contudo, Freire (1996) debate sobre a autonomia e emancipação política como forma de melhorar a sociedade, como menciona Freitas (2022) é possível que através da emancipação política se alargue o caminho para a emancipação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia das competências é trabalhada e abordada pelo ICE, o Instituto de Corresponsabilidade Educacional, através de seu modelo pedagógico e de gestão chamado de Escolha da Escolha, que tem sido responsável pela implementação de escolas de educação de tempo integral em todo país, pautados no protagonismo juvenil e projeto de vida, realizam um chamado à responsabilização pelos problemas ambientais sem, no entanto, realizar o debate urgente do sistema e as mazelas causadas pelo seu sociometabolismo. Ou seja, a sustentabilidade discutida na educação através destas propostas, debater a questão sem colocar em xeque a causa do problema, propondo soluções que não resolverão os problemas, no máximo serão paliativos ou postergadoras do problema. É urgente levar a sério este debate, tocando na ferida. A pedagogia das competências e o Protagonismo juvenil, busca neste sentido, capturar as subjetividades para a solução dos problemas que surgem no movimento imediatista de mascarar a realidade e responsabilizar os sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- COSTA, M. F. S. Escola da escolha: o modelo educativo da terceira via no contexto da reestruturação produtiva do capital. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.
- TONET, I. Cidadania ou emancipação humana. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v. 44, p. 1-4, jan. 2005. Disponível em: [https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/CIDADANIA\\_OU\\_EMANCIPACAO\\_HUMANA.pdf](https://ivotonet.xp3.biz/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf). Acesso em: 14 jul. 2022.
- VIANA, N. Juventude, trabalho e projeto de vida. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL JUVENTUDE NA CONTEMPORANEIDADE, 1., 2012, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: [s. n.], 2012. p. 164-181. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/anais\\_seminario\\_juventudes\\_2012.pdf\\_final.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/anais_seminario_juventudes_2012.pdf_final.pdf). Acesso em: 20 jul. 2022
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- ICE. Modelo pedagógico metodologias de êxito da parte diversificada do currículo. 2. ed. Recife: ICE, 2019d.
- RODRIGUES, D. A. O fetiche das competências: um estudo crítico do princípios da formação da força de trabalho na atualidade. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=145714](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=145714). Acesso em: 14 jul. 2022.
- LOUREIRO, C. F. B.; TOZONI-REIS, M. F. C. Teoria social crítica e pedagogia historicocrítica: contribuições à educação ambiental. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 33, p. 68-82, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5960>. Acesso em: 14 jul. 2022.

**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: UM OLHAR ACERCA DA SUA NOVA  
INSTITUCIONALIDADE A PARTIR DA LEI 11.892 DE 2008**

341

RODRIGO TAVARES ARAUJO, BRUNO<sup>150</sup>  
MARIA NOGUEIRA DIÓGENES, ELIONE<sup>151</sup>

**RESUMO**

Abordamos nesse resumo expandido uma reflexão acerca das mudanças ocorridas ao longo da história, legislação e função da Educação Profissional, em específico da criação do Instituto Federal de Alagoas –IFAL que é objeto de análise em pesquisa. Espera-se, despertar nos leitores um olhar a partir da nova institucionalidade com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia através da lei 11.892/2008. Almejamos ao término da leitura do artigo despertar no limite do mesmo, uma reflexão ou possibilidades de pesquisa sobre a importância, o papel e missão dos IFs, em específico do Instituto Federal de Alagoas-IFAL.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Política Educacional EPT. Educação. Trabalho.

**INTRODUÇÃO**

O Instituto Federal de Alagoas irá completar 114 anos de existência no corrente ano, foi fundado desde as Escolas de Aprendizes e Artífices (1909), o mesmo passou por mudanças, objetivos, finalidades e concepções articuladas ao contexto histórico, político, econômico, social e cultural globalizada.

Alagoas tem suas particularidades em relação ao contexto global e nacional no que se refere ao seu processo histórico de formação. Desde sua origem no período colonial (1500-1822), houve o domínio das oligarquias e foi marcado durante o Império (1822-1889) e a República (1889-atual) por uma sociedade senhorial, organizada em função da economia açucareira que manteve/mantém na política, estruturas de dependência, troca de favores e falta de investimentos em setores econômicos e, conseqüentemente, na educação.

Essas características são apontadas pelos autores que tratam sobre o processo histórico de formação de Alagoas como Carvalho (1982), Sant’Ana (1987), Tenório (1997), Lindoso (2000), Lima Júnior (2001), Costa, C. (2001), Diegues Júnior (2006), Mendonça e Simões (2012), que fazem suas leituras sobre os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais ao longo da história de Alagoas, posto que é no contexto de domínio das usinas, engenho, estrutura

<sup>150</sup> Mestre em História Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail:bruno.araujo@ifal.edu.br.

<sup>151</sup> Universidade Federal de Alagoas elionend@uol.com.br

fundiária, oligárquica e prioridade no modelo de commodities que é ofertada a educação profissional no referido estado a partir de 1911.

Em Alagoas, a história da educação profissional iniciou-se com a doação da Usina Wanderley à Sociedade de Agricultura Alagoana, através do Decreto nº 346, emitido pelo governador Joaquim Paulo Vieira Malta, em 7 de outubro de 1905. (COSTA, 2011). A partir desta data foi implantada uma Estação Agrônômica, onde hoje é o IFAL-Campus Satuba. Desde o início, foi ofertado na Estação uma preparação qualificada de mão de obra para o campo como, por exemplo, administradores rurais, feitores, acrescentando-se cursos para formação de pedreiro, sapateiro, ferreiro, dentre outros.

Costa (2011) destaca, ainda, que a Estação passou por mudanças ao longo de sua história centenária. Em 1911, foi transformada em Aprendizado Agrícola de Alagoas; em 1939, Aprendizado Agrícola Floriano Peixoto; em 1964, Colégio Agrícola Floriano Peixoto; em 1979, Escola Agrotécnica Federal de Satuba; e, em 2008, foi integrado ao IFAL.

O atual Campus Satuba foi pioneiro na oferta de educação profissional em Alagoas e, a partir do ano de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo então presidente Nilo Peçanha e para atender à incipiente industrialização do país, foram criadas 19 escolas, inclusive em Alagoas, começando a funcionar em 21 de janeiro de 1910, na Rua Conselheiro Lourenço de Albuquerque, no centro da cidade de Maceió.

É o início do decorrer dos seus 113 anos de existência, passando pelas seguintes denominações: Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas (1909-1937), Liceu Industrial de Maceió (1937-1961), Escola Industrial Deodoro da Fonseca e da Escola Industrial Federal de Alagoas (1961-1967), Escola Técnica Federal de Alagoas – ETFAL (1967-1999) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – CEFET-AL (1999-2008).

Em 2008, tornou-se IFAL. A partir de 2010, houve a expansão do IFAL, promovendo mudanças como a ampliação dos Campi. Atualmente, são 16 distribuídos em três mesorregiões do estado de Alagoas. No agreste alagoano, com os Campi Arapiraca e Palmeira dos índios; no Leste alagoano, com os Campi Viçosa, Coruripe, Rio Largo, Maragogi, Marechal Deodoro, Murici, Satuba, São Miguel dos Campos, Penedo; na capital, com os Campi Maceió e Benedito Bentes, ainda, os Campi do sertão alagoano, Piranhas, Batalha e Santana do Ipanema.

Diante do exposto os objetivos da pesquisa/ estudo em tela é analisar a política de Educação Profissional instituída com a Lei 11.892/2008 e as transformações no Instituto Federal de Alagoas.

## METODOLOGIA

Para realização da pesquisa no que se refere a sua estruturação, que será pautada em uma abordagem quanti-qualitativa é necessário fazermos um estudo e consequentemente um debate sobre o processo histórico da Rede Federal de Educação Profissional. Ao mesmo tempo, identificar as mudanças decorrentes da inovação institucional a partir da criação dos IFs, fundamentado em nosso referencial teórico metodológico, baseado no materialismo histórico, que fundamenta o pensamento marxista e que será utilizado como instrumento lógico de interpretação do objeto da pesquisa e, o do método do materialismo histórico-dialético, que caracteriza-se pela materialidade histórica da sociedade no que se refere a organização e vida em sociedade.

Como o objetivo geral da pesquisa é analisar a política de Educação Profissional instituída com a Lei 11.892/2008 e as transformações no Instituto Federal de Alagoas, utilizaremos uma reflexão teórico-prática a partir de nosso referencial teórico metodológico. Iremos partir inicialmente, da revisão bibliográfica de capítulos de livros, artigos científicos, livros e estudos voltados para abordagem da temática basilar da pesquisa.

Utilizaremos, também, estudos orientados para a investigação e análise da legislação vigente acerca da criação dos IFs e, consequentemente os normativos e indicadores institucionais. Nesse sentido, utilizaremos as recomendações do Tribunal de Contas da União – TCU através do Acórdão 2.267/2005 TCU, o Decreto 5.840/ 2006, a Lei 11.892/2008, os indicadores proposto pela SETEC, os resultados do Termo de Acordos e Metas e Compromisso – TAM de 2010, o PNE Lei 13.005/2014, o Manual de indicadores Proposto pela SETEC, a Portaria SETEC nº 25/2015, Manual SETC 2016, os relatórios de Gestão e os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SITEC. Será utilizado, também, observação de campo e coleta de dados, através de entrevistas estruturadas, seguindo o rigor ético previsto nas normas e legislação vigente e pela aprovação do Comitê de Ética da UFAL, ao qual está sendo submetido esse projeto. Serão convidados a serem entrevistados teóricos e servidores do Ministério da Educação -MEC que participaram da criação dos IFs, em específico (07) personagens; também, serão convidados servidores que participaram da transição do CEFET-AL para o IFAL, em específico (07) personagens que trabalharam na gestão e na transição do CEFET-AL para o IFAL ; outros sujeitos que também serão convidados a participarem das entrevistas serão: os gestores do Campus Maceió entre os anos de 2008 – 2018, em específico a Direção Geral, Direção de Ensino, Setor Pedagógico.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

As fontes pensadas para serem trabalhadas na pesquisa estão correlacionadas à metodologia e ao referencial teórico, bases do estudo que nos remete à transição das antigas escolas técnicas federais para a criação dos IFs através da Lei nº 11.892/2008 e, em específico, à oferta da modalidade de cursos superiores em Licenciatura. Com razão, remete-nos a um olhar crítico sobre o contexto histórico da educação profissional em perspectiva transnacional, nacional e local.

O processo histórico da educação profissional brasileira e a relação entre trabalho e educação, iniciou-se no Brasil a partir do fim do século XIX e início da Segunda República (1890-1955), com a oferta de educação profissional associada aos pobres, aleijados, cegos, ex escravizados entre outros “desvalidos”. Nesse período, a educação profissional era vista pela sociedade da época como filantropia ou caridade (FONSECA, 1961), atuando, ainda, como mecanismo de regulação social.

Na primeira década do século XXI, retomou-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2010) através do investimento público nas instituições de ensino federais com a implantação de novas escolas técnicas e universidades. Importante frisar que, nesse período, ocorre também a continuidade da expansão da rede privada (BRASIL/MEC/INEP, 2010).

Nesse contexto histórico e educacional criou-se o IFAL, que durante seus 113 anos de existência, enquanto instituição fundada desde as Escolas de Aprendizes e Artífices (1909), passou por mudanças, objetivos, finalidades e concepções articuladas ao contexto histórico, político, econômico, social e cultural globalizada. A pesquisa nessa perspectiva tem como objetivo principal analisar a política de Educação Profissional instituída com a Lei 11.892/2008 e as transformações no Instituto Federal de Alagoas.

Para essa finalidade iremos ter como referencias teóricos os seguintes autores que tratam sobre o processo histórico de formação de Alagoas como Carvalho (1982), Sant’Ana (1987), Tenório (1997), Lindoso (2000), Lima Júnior (2001), Costa, C. (2001), Diegues Júnior(2006), Mendonça e Simões (2012). No campo das políticas públicas de educação e sua epistemologia: Azevedo (2012), Diógenes (2021), Mainardes (2011), Manfredi (2002); Gomes (2006); Kuenzer (2010); Frigotto (2006); Ortigara (2012); Figueiredo (2014); Pacheco (2015); Martins (2014); Costa, P. (2001) dentre outros, que contribuem no processo de compreensão do percurso história da educação profissional no Brasil, em especial em Alagoas, para conhecermos a instituição, a



política pública da EPT, o contexto nacional e local da EPT, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Sistema Nacional de Aprendizagem, a oferta da EPT em Alagoas, os marcos regulatórios centrais e a caracterização da política pública da EPT.

A compreensão do papel institucional dos IFs, em específico do IFAL, necessita de estudo acerca da construção histórica dos IFs, suas particularidades em relação às mudanças ao longo de sua história centenária e, conseqüentemente, em suas políticas públicas educacionais. As referências deste estudo são: Santos (2011); Brito e Caldas (2020); Pacheco (2011); Lima Filho (2005) entre outros como: Gadotti (2000); Saviani (1989); Oliveira (1998).

E, por fim, faremos uma análise a partir dos dados do IFAL, através de relatórios de gestão, indicadores sociais, número e distribuição de vagas para as licenciaturas, Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPPs) e outras fontes de dados como o Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (SITEC).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao fazermos uma análise da história da EPT e conseqüentemente do IFAL, observamos as possibilidades de pesquisa advindas do contexto histórico, político, social econômico e cultural da formação e estrutura dos IFs. Observamos que a educação profissional passou por mudanças institucionais ao longo de seus mais de 113 anos de existência e que a mais recente mudança institucional ocorrida no ano de 2008 demonstra uma inovação na estrutura do ensino, pesquisa e extensão.

Estudar as mudanças ocorridas e em específico no IFAL é de grande importância devido à função que a instituição tem para o estado e Alagoas e para o país. Com a implementação da Lei nº 11.892/2008, transformou-se a função social das antigas escolas técnicas, de modo que as metamorfoses e tensões se tornaram um desafio no que se refere à oferta de cursos superiores e na equiparação às universidades federais, tendo em vista que os institutos são voltados para a formação técnica e tecnológica e as universidades voltadas para formação científica.

Nisto, o “lugar” da educação profissional no contexto histórico e social de Alagoas, está em construção a partir de concepções e práticas que traçam novas possibilidades através da Lei nº 11.892/2008. A partir de 2008, a instituição passou a ter como função social e missão: “formar cidadãos capazes de se reconhecerem sujeitos de conhecimento e ideais preparados para ocupar o mercado de trabalho, cujos princípios institucionais estão fundamentados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para desenvolvimento socioeconômico e

cultural de Alagoas.

Barros (2018) e Silva (2009) entendem que a função social dos IFs está em promover a justiça social, a equidade, a inclusão social, o desenvolvimento sustentável e a formação dos trabalhadores de forma verticalizada e continuada. Enfim, é uma instituição de referência que analisa a mesma oportunidade de entender o papel da mesma e das políticas públicas na área da educação em específica da ETP.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Cícero Péricles. **Formação histórica de Alagoas**. Maceió: Grafítex, 1982.

CIAVATTA, Maria. **Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)?** In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Craveiro. **Maceió**. Maceió: Catavento, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido**. In: 218 Educação e Sociedade - Revista de Ciência da Educação. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em Acesso em: 31 mar. 2020.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, José Alberto Rosa. **Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil**. In: MOLL, Jaqueline. (Org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan.-abr. 2003.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial. 2017.

PACHECO, Eliezer M. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e Tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011. p. 120.

PACHECO, Eliezer M.; CALDAS, Luiz; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. In: PACHECO, Eliezer M.; MORIGI, Valter (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

**ISSO É COISA DE PRETO! A OBRIGATORIEDADE DE IMPLEMENTAÇÃO  
DAS COTAS RACIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALAGOAS**

347

SILVA, Fabson Calixto da<sup>152</sup>

PRADO, Edna Cristina do<sup>153</sup>

## RESUMO

Este trabalho é uma reflexão em torno da obrigatoriedade de implementação da política de cotas raciais em toda a pós-graduação *Lato Senso* e *Stricto Senso* da Universidade Federal de Alagoas<sup>154</sup>. A política de Ações Afirmativas dos Programas foi aprovada em dezembro de 2018 pelo Conselho Universitário da instituição. Sendo assim, pretendemos lançar algumas observações sobre a constituição das cotas raciais nesse ambiente de maior prestígio, afunilamento e intensos conflitos em torno da sua ocupação. Para isso, pautamos em perspectivas epistemológicas que questionam o conhecimento hegemônico ao mesmo tempo que tira do centro o sistema de vantagens e privilégios, branco-ocidental, ao trazer outros conhecimentos pautados na centralidade do povo negro do continente e da diáspora.

**Palavras-chave:** Política de Ações Afirmativas. Cotas Raciais. Afrocentricidade. Pós-Graduação.

## INTRODUÇÃO

As ações afirmativas são políticas públicas ou privadas, instituídas com a finalidade de estreitamento das discriminações sofridas pelas minorias sociais. As cotas raciais, como parte do conjunto destas, têm por objetivo a reparação do racismo sofrido por negras e negros possibilitando assim, o acesso da população negra ao ensino superior.

As experiências destas políticas têm causado polêmicas e controvérsias nas Instituições de Ensino Superior (IES) que passaram a adotá-las no início da década de 2000 no Brasil. Isso ocorre porque essas políticas põem em questão as situações historicamente naturalizadas de privilégios e vantagens da branquitude, motivadas por um discurso público e institucional que defende a prevalência da (falsa) meritocracia. Em contrapartida, vários são os estudos (GOMES, 2009; SILVA, 2009) que têm mostrado como as ações afirmativas têm contribuído para o acesso e a permanência, com maior dificuldade, do grupo racial negro nas IES.

<sup>152</sup> Fabson Calixto da Silva. Universidade Federal de Alagoas. calixfabson@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7930-5066>, CV: <http://lattes.cnpq.br/7831794350881846>

<sup>153</sup> Edna Cristina do Prado. Universidade Federal de Alagoas. wiledna@uol.com.br, CV: <http://lattes.cnpq.br/8158728896858544>

<sup>154</sup> Este artigo é parte da pesquisa de doutorado (COTA NÃO É ESMOLA! Existências e resistências negras diante da obrigatoriedade de implementação da política de cotas raciais na pós-graduação) que está em andamento.

Assim, é inevitável o asserto de que a efetivação das ações afirmativas, em sua forma de cotas raciais, nos faz repensar as relações raciais brasileiras, que foram por bastante tempo silenciadas, negadas e dissimuladas (CARVALHO, 2003; GOMES, 2009). As ações afirmativas propiciaram mudanças institucionais da universidade brasileira, questionando a postura desta e daqueles que a compõe.

A implementação da política de cotas raciais na pós-graduação ocorre pela ausência de negras e negros no corpo discente nesse cenário, o que causa uma sub-representação racial em locais de maior prestígio e disputas políticas e educacionais na formação acadêmica. A sub-representatividade reflete em práticas segregacionistas, orientadas pelo racismo estrutural e institucional, deixando de fora, as experiências negro-africanas.

O que fundamenta a formulação e implementação das cotas raciais nos programas de pós-graduação é a Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC), de nº de 11 de maio de 2016. Este documento induz as universidades para a organização e efetivação de programas de ações afirmativas na pós-graduação brasileira.

Dessa maneira, este artigo propõe uma reflexão analítico-conceitual sobre o processo de indução da Portaria Normativa para a instituição das cotas raciais. Para tanto, entendemos a política de cotas raciais como uma ferramenta política e epistêmica que possibilita correções das distorções cometidas pelo racismo na academia, ao inserir negras e negros em um lugar de maior disputa.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é uma análise teórica e conceitual sobre a obrigatoriedade em torno da política de cotas raciais na pós-graduação. A pesquisa aqui proposta situa-se no campo das políticas públicas educacionais das desigualdades (ARROYO, 2010), nomeadas de inclusivas ou afirmativas, tomando-as como instrumentos de inserção de grupos antes impedidos de acesso às IES e respectivamente à pós-graduação.

A opção metodológica adotada é a pesquisa do tipo qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Desse modo, os procedimentos elaborados nesta investigação têm por preocupação a captação dos mecanismos que configuram práticas orientadas pelo racismo na pós-graduação, captadas através da determinação das cotas raciais.

Na pesquisa bibliográfica foi realizado um levantamento de material sobre as ações afirmativas/cotas raciais na pós-graduação no Brasil para realização de uma revisão da

literatura. Esta revisão versa sobre aportes teóricos usados para fundamentar as proposições aqui levantadas, estruturadas em posturas, comportamentos e pensamentos contra-hegemônicos. Assim, duas perspectivas teórico-analíticas foram usadas, a teoria da afrocentricidade e os estudos da branquitude como dispositivos capazes de apresentar caminhos distantes do pensamento colonial e eurocêntrico para o reconhecimento e legitimidade de outros saberes, experiências não baseadas na hierarquia racial.

### **CONSTITUIÇÃO DAS COTAS RACIAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO**

A Portaria Normativa nº 13 de 11 de maio de 2016 é um documento de ato administrativo do Ministério da Educação e contém instruções e recomendações de caráter geral sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país. Ela considera alguns marcos normativos já existentes para fundamentar a proposição e assim, estimular as IFES na formulação de programas de inclusão por meio da política de ações afirmativas.

A Portaria Normativa do MEC recomenda que as IFES, dentro de um prazo de noventa dias, organizem iniciativas para a criação de programas de ação afirmativa, para a devida inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência nos Programas de pós-graduação que ofertam cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado.

No segundo artigo da Portaria é recomendada a criação de uma comissão própria por cada IFES para se ter uma melhor sistematização e responsabilização na discussão, aperfeiçoamento da proposta de ações afirmativas.

No terceiro e último artigo, a CAPES é responsabilizada como o órgão que irá coordenar e elaborar de forma periódica os censos discentes do conjunto das pós-graduações do país, para assim, contribuir no processo de elaboração, implementação e avaliação das propostas e ações de inclusão via reserva de vagas.

Após a regulamentação das cotas nas instituições federais, com a promulgação da Lei 12.711/2012, a Portaria Normativa do MEC é o principal documento governamental para o início de sistematização e institucionalização das cotas raciais em cursos de pós-graduação de todo o Brasil.

Não se pode perder de vista como esse processo ocorre, pois já a partir da criação das cotas nos cursos de graduação em meados do início da década de 2000, foi instalada uma insatisfação pela literatura acadêmica, pelo Movimento Negro de formular e implementar uma

política de reservas de vagas contínua, isto é, que as cotas na graduação não seriam suficientes para a correção das práticas de exclusão, tão logo, seria necessária a continuidade desta política na pós-graduação, pois o racismo também é um fenômeno presente no mais alto da pirâmide acadêmica, deixando de fora negras e negros ao elaborar obstáculos e estratégias institucionalizadas (apresentadas como regras e padrões normais/universais, por isso, brancos) para impedimento de prosseguimento, acesso e permanência de corpos destoantes, que historicamente carregam as marcas da violência racial.

Por isso, essa Portaria é o objeto concreto para elaboração de reserva de vagas raciais já instituídas em algumas universidades. Assim, a atenção não deve ser dada somente para a formulação e implementação das cotas raciais a partir do ingresso de negras e negros na pós-graduação, mas também para a conceção da política como instrumento que possibilita mudanças (ins)urgentes e necessárias para o atendimento das demandas negras.

### **Cotas raciais, afrocentricidade e estudos da branquitude**

A formulação e instituição das cotas raciais em Programas de pós-graduação, por meio da Portaria Normativa do MEC, possibilitam análises de outras dimensões para além do quesito “acesso” e “ingresso” dos estudantes cotistas.

O esforço analítico a que propomos é pensar como a instituição das cotas raciais na pós-graduação demanda reivindicações políticas e epistêmicas. Isto é, as cotas raciais como ferramenta abre portas para a correção das distorções criadas e gerenciadas pelo eurocentrismo e a hegemonia do pensamento colonial, ao mesmo tempo que questiona o legado da branquitude.

Assim, a afrocentricidade (ASANTE, 2009) é um modelo teórico que pode ser utilizado para contestar o conhecimento do Ocidente sobre o *Africana*<sup>155</sup>, ao mesmo tempo em que deve ser aplicado como instrumento de possibilidade de outras sociabilidades, civilizações e humanidades que foram negligenciadas desde o domínio colonial.

Sem a pretensão em ter a exclusividade científica, a teoria afrocêntrica elaborou interrogações contrariando as falsificações e distorções do projeto colonial-dominante do conhecimento. Nesse caminho, produziu respostas epistemológicas para o redirecionamento do

<sup>155</sup> O termo *Africana* aqui não significa o feminino de “africano”. Derivado do plural em latim, refere-se a tudo aquilo que diz respeito ao conjunto formado pela África e sua diáspora. O uso da forma plural em latim, *Africana*, indica dois aspectos de polivalência: refere-se aos povos afrodescendentes em todo o mundo e à metodologia multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar dos estudos nesse campo (NASCIMENTO, 2009, 33)

africano em uma localização centrada no seu próprio universo sociocultural. De acordo com Nascimento (2009, p. 30), o Ocidente fez uso de um conjunto de supostas crenças sendo propagadas como conhecimentos válidos a respeito do contexto *Africana*:

A principal indagação da afrocentridade é se os padrões construídos pelo Ocidente constituem crenças ou conhecimento a respeito de povos e culturas africanos e diaspóricos, de sua filosofia e experiência de vida. A crítica afrocentrada verifica que, em grande parte, o Ocidente postula como conhecimento um conjunto de crenças que sofrem distorções oriundas do etnocentrismo ocidental.

As cotas raciais desestabilizam o lugar comum/normal da academia, ao trazer outras matrizes de pensamento que estejam comprometidas com questões éticas, políticas e epistemológicas para a humanização daqueles que historicamente foram colocados à margem. A insurgência proporcionada por ferramentas epistêmicas, como a afrocentridade e as cotas raciais, confrontam os silêncios sobre os processos de exclusão racial, elaborados e estruturados no interior da academia.

As cotas raciais também seriam uma ameaça na manutenção dos lugares que sempre foram ocupados pelo branco (BENTO, 2014). A reação questionadora formulação e implementação da política de cotas, faz emergir um sentimento de medo e a consequente perda dos seus privilégios. Uma vez que o privilégio branco pode ser entendido a partir da naturalização da ocupação dos lugares mais prestigiados e especializados. Quando as cotas raciais se tornam uma realidade na academia e nos espaços mais disputados (a pós-graduação), a branquitude inquieta passa a reivindicar a meritocracia.

Para Bento (2014), o poder está intimamente relacionado à identidade branca, que possibilita não apenas se distanciar e diferenciar fenotipicamente e culturalmente do não branco, mas enquadrá-lo em uma estrutura de hierarquização e subordinação, tomando a ideologia da supremacia racial como pano de fundo.

O reconhecimento e a legitimação de referências de bases não eurocêtricas é uma atividade política no campo científico, pois tira do eixo a produção unilateral do Ocidente e a sua corporalidade branca como perspectiva única e fonte universal. Para tanto, as epistemologias africanas devem fazer parte do conjunto de saberes que circulam no ambiente acadêmico, possibilitando à população negra o encontro com suas referências de pensamento produzidas pelos seus ancestrais, pelas intelectuais negras e intelectuais negros do continente africano e das diásporas.

É importante destacar toda a violência colonial e racial que a pessoa negra vivencia cotidianamente nas esferas sociais. Na academia, espaço de predominância branca, essas violências passam a ser denunciadas sistematicamente pela existência das cotas raciais, pois as tornam visíveis e discutíveis, quando questionam a urgência da composição deste espaço também por pessoas negras. É de se estranhar a ausência ou a presença mínima da negritude na universidade. As poucas negras e negros que lá circulam, diante da massificação da população branca, enfrentam maiores dificuldades em se estabelecerem em um ambiente gerenciado e organizado pela dominação e hierarquização racial.

Assim sendo, um dos principais desafios se encontra na estrutura embranquecida, a qual fornece um tratamento vantajoso para aqueles que são lidos socialmente pela branquura que carregam fenotipicamente, moralmente e ideologicamente. Afinal de contas, ser branco é ocupar um lugar socialmente aceito, percebido como natural, normal e universal.

O acesso de negras e negros à universidade produz novos cenários ao exigir outras demandas para o atendimento das especificidades negras. Assim, é necessário a promoção de políticas internas para a permanência dos estudantes, por meio de ajuda de custos e de bolsas de estudo e pesquisa. É relevante reestruturar os currículos dos cursos e as referências teóricas para que a academia não se sustente somente por uma produção intelectual ocidental. Por isso, a urgência de pensamentos outros, afrocêntricos, e a crítica à branquitude estarem instituídos na universidade não como opção em detrimento o ao pensamento branco, mas sim, como parte do pensamento científico. E isso só é possível com a presença da corporalidade negra nos quadros discentes e docentes, nos cargos de gestão e liderança.

A cegueira ou daltonismo, como nomeia Bento (2014), impede o branco de compreender que ele é privilegiado. Para o branco é esforço e conquista. Ele não enxerga ou silencia a estrutura branca que facilita a sua ocupação nos postos mais qualificados.

Deste modo, de acordo com Piza<sup>156</sup> (2014), a discriminação racial não é algo tão visível aos olhos dos brancos, e eles se sentem desconfortáveis quando abordados sobre questões raciais. Quando o negro está em um lugar de igualdade, ele não é avaliado pela competência e pelo mérito.

Por outro lado, o branco representa apenas a si mesmo, ele tem a sua individualidade garantida; logo, não representa nenhum grupo racial. De outro modo, quando se trata do negro,

---

<sup>156</sup> Pesquisadora branca que estuda a branquitude.



ele é o porta-voz da parcela negra da sociedade. Se o branco falha e é incompetente, isso não se deve à sua brancura. Mas, a acusação do erro ou da inexperiência da pessoa negra se deve ao seu pertencimento à negritude. Não é difícil escutar frases do tipo: “isso é coisa negro” ou “só podia ser negro”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cotas raciais têm sido uma realidade no ensino superior brasileiro. Estamos atravessando um novo momento da política, com a sua formulação e instituição nos cursos de pós-graduação, propiciadas pela Portaria Normativa nº 13 de 11 de maio de 2016.

Assim, é importante compreender a radicalidade do ingresso de negras e negros na academia, exigindo mudanças substantivas e reais na estrutura e organização universitária. Aqui compreendemos a importância da inserção de outra matriz de pensamento distante da hegemonia ocidental, proporcionada pela afrocentricidade, bem como a inquietação em torno das vantagens e privilégios da branquitude.

Portanto, entendemos que a política de cotas raciais possibilita outros cenários, e é um canal para propagar o legado africano ao destacar histórias, existências e conhecimentos fora do lugar, sem o uso de uma lente hierarquizante, como fizeram os modelos ocidentais de pensamento.

Tornar público o legado africano está inteiramente relacionado com a defesa de um projeto humano capaz de contribuir para a extinção da dominação branca e para a conquista da liberdade negra, permitindo assim, o *Africana* o uso da sua própria matriz cultural de pensamento.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-57.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, San. **Iinvestigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.90, 12 de maio 2016.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais brasileira. **Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 42-43, p. 303-340, jan./jul. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Para além das bolsas acadêmicas: ações afirmativas e o desafio da permanência dos (as) jovens negros (as) na universidade pública. In: MOEHLECKE, S.; SILVÉRIO, R. V. (Orgs). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

PIZA, Edih. **Porta de vidro: entrada para a branquitude**. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p59-90.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Ações afirmativas para além das cotas**. In: MOEHLECKE, S.; SILVÉRIO, R. V. (Orgs). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009, p 263274.

UFAL. CONSUNI. **Resolução nº 86/2018**, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a implementação de políticas de ações afirmativas (PAA) nos cursos e programas de Pós-Graduação lato sensu (inclusive as residências) e stricto sensu da UFUAL, Maceió, 2018.

**MATERIALIZAÇÃO DAS AÇÕES DO PLANO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA  
ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
EM PERÍODO DE PANDEMIA**

**355**

SILVA, Edivan Claudino Soares<sup>157</sup>

SIMONARD, Pedro<sup>158</sup>

**RESUMO**

As ações da assistência estudantil são mecanismos pelo qual deve subsidiar a permanência do estudante em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior, nesse sentido, o estudo em questão objetiva apresentar as ações desenvolvidas pela Universidade Federal de Alagoas em consonância com o plano nacional de assistência estudantil no período de ensino remoto. A metodologia para o desenvolvimento do estudo apresenta uma abordagem qualitativa, valendo-se do estudo descritivo. Foi realizado um estudo bibliográfico para levantar as fontes de discussão, além do estudo documental, que teve como fonte de dados os relatórios de gestão da Ufal, dos anos 2020 e 2021. Com a pesquisa é notável que nos anos de 2020 e 2021 a UFAL desenvolveu ações em quase todas as áreas de atuação do PNAES, cumprindo assim seu papel para a sociedade.

**Palavras-chave:** Assistência estudantil. Permanência. Pandemia.

**INTRODUÇÃO**

Criado no ano de 2008, mas institucionalizado no ano de 2010 pela portaria nº 7234/2010, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (BRASIL, 2010).

Como pode ser notado, o PNAES fundamenta e colabora com as políticas de permanência para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica das instituições federais de ensino superior, apresentando uma matriz orçamentaria própria que não depende diretamente do recurso destinado ao orçamento da instituição.

Buscando contribuir para a redução das desigualdades e a permanência de uma parcela minorizada da sociedade nas instituições de ensino superior, o PNAES apresenta como principais objetivos:

<sup>157</sup> Doutorando em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas, Centro Universitário Tiradentes -Unit/AL. E-mail: edivanclaudino@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0500-8568>, Currículo Lattes: <https://orcid.org/0000-0002-0500-8568>

<sup>158</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas, Centro Universitário Tiradentes - Unit/AL. E-mail: pedrosimonard@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6262-2716>, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0615985683640773>

- I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010).

Para atingir os objetivos previsto, o PNAES determina que as ações de assistência estudantil sejam desenvolvidas em 10 áreas de atuação.

Considerando as áreas das ações a serem desenvolvidas de acordo com o PNAES, esse estudo tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas pela Universidade Federal de Alagoas que estão em conformidade com o plano nacional de assistência estudantil no período de ensino remoto.

A escolha pelo período de ensino remoto se deu pelo fato de ser uma época em que os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, mesmo não indo fisicamente a universidade, necessitavam de subsídios para poderem continuar estudando. O período de análise são os anos de 2020 e 2021, mesmo o ano 2022 sendo ano pandêmico o relatório de gestão da instituição com os dados necessários para análise ainda não foi publicado.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de desenvolvimento do estudo irá delinear o trajeto da pesquisa com intuito de responder a uma problemática.

Nesse estudo a abordagem da pesquisa é de caráter qualitativo, que de acordo com Yin (2016, p.5) “esse tipo de pesquisa permite a realização de estudos aprofundados sobre uma variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos”. O autor ainda disserta que a pesquisa qualitativa apresenta uma ampla área de investigação, que abarca uma vasta diversidade de métodos para se chegar a uma resposta de pesquisa.

O estudo em questão realizou pesquisa bibliográfica, esse tipo de pesquisa “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2002, p.44), no caso desse estudo foram realizadas pesquisas no portal de periódicos da capes, além de livros do acervo pessoal dos autores.

Além do estudo bibliográfico, foi realizado ainda uma pesquisa documental para exploração dos dados que serão apresentados neste estudo; os documentos explorados foram os relatórios de gestão da Universidade Federal de Alagoas, que nestes relatórios foram extraídos

dados referentes as ações desenvolvidas pela assistência estudantil em consonância com as ações previstas pelo Plano Nacional de Assistência estudantil.

Sobre a pesquisa documental, Gil (2002) assevera que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p.44)

Colaborando com Gil (2002), Ludke e André (1986, p.39) afirma que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Como pode ser observado na afirmação dos autores, a pesquisa documental pode ser uma excelente fonte, principalmente pelo fato de apresentar dados brutos que necessitam de análise e interpretação.

O cenário de desenvolvimento da pesquisa refere-se a Universidade Federal de Alagoas no âmbito da assistência estudantil e tem como recorte temporal os anos de 2020 e 2021.

A análise de dados teve como parâmetro as ações descritas no plano nacional de assistência estudantil, fazendo uma análise com os dados extraídos do relatório de gestão e buscando uma consonância entre ambos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES**

A partir de criação do PNAES as instituições de ensino superior ampliaram as áreas de atuação desenvolvidas no âmbito da assistência estudantil, considerado marco legal da assistência estudantil, o “Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) contribui com a permanência de estudantes de baixo poder aquisitivo devidamente matriculados em cursos de graduação das instituições federais de ensino superior” (MARTINS, SILVA, MAURICIO, 2019, p. 889).

Os programas do PNAES, “destina-se a todos os estudantes, sendo considerados prioritários discentes egressos de escolas públicas, cuja renda familiar per capita não exceda 1,5 salário-mínimo” (OLIVEIRA e SILVA, 2018, p.08).

Critérios como renda per capita e ser egresso de escola pública colabora para diminuição da evasão de estudantes das classes dominadas do espaço universitário, o que a longo prazo irá contribuir para a diminuição das desigualdades

O PNAES nas instituições de ensino superior deve ser desenvolvido em 10 áreas de atuação com ações nos eixos de I - moradia estudantil; II - alimentação; III – transporte, IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. (Brasil, 2010).

Com os eixos acima fica evidente que os estudantes deverão ter subsídios em vários aspectos, o que deverá contribuir para melhoria do seu desempenho acadêmico e sua permanência no ensino superior.

A partir dos dados extraídos dos relatórios de gestão da Ufal 2020/2021, foi possível elaborar o quadro 1, que aponta a ação desenvolvida pela Ufal em conformidade com as áreas de atuação do PNAES.

Quadro 1. Ações de assistência estudantil previstas no PNAES desenvolvidas pela Ufal.

As ações de assistência estudantil do PNAES	As ações de assistência estudantil desenvolvidas na UFAL – 2020/2021
I - Moradia estudantil;	auxílio emergencial e apoio logístico para os residentes no retorno às suas casas (estudantes da residência Universitária) Mantido pagamento do auxílio moradia.
II - Alimentação;	auxílio financeiro de alimentação a todos os comensais do Restaurante Universitário,
III - transporte;	
IV - Atenção à saúde;	Foram realizados, em 2020, 1.027 acolhimentos psicológicos aos discentes dos campi A. C. Simões, Arapiraca e Sertão. A partir do mês de abril, o acolhimento psicológico passou a ser ofertado de forma on-line em função da pandemia da Covid-19.
V - Inclusão digital;	auxílio financeiro para internet, Edital 03/2020 - Processo Seletivo Simplificado para Instrutores do Centro de Inclusão Digital Selecionar instrutores de inclusão digital para o suporte às atividades acadêmicas, sobretudo aquelas na modalidade remota. - 30 estudantes atendidos. Editais 04 e 05/2020 - Projeto Alunos Conectados Selecionar estudantes para o recebimento de chips de internet. 884 atendidos Edital 06/2020 - Cadastro para concessão de auxílio para aquisição de equipamentos. conceder auxílio financeiro no valor de R\$1.000,00 para auxiliar na aquisição de equipamentos que possibilitassem a participação nas atividades remotas. 1493 atendidos.
VI - Cultura;	O segundo edital (Chamada Interna 01/2020), lançado em parceria com a Proex, selecionou 40 estudantes para participarem do Circuito Penedo de Cinema na condição de monitores voluntários.

	apoiou 2 (dois) projetos da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), com o pagamento de auxílios financeiros a 36 estudantes do Corufal e 25 da Orquestra Sinfônica Universitária.
VII - esporte;	- Edição 2019/2020, que tem por objetivo proporcionar a prática de atividades físicas e esportivas a estudantes, teve início em junho de 2019 finalizando as atividades em maio de 2020 e contou com a participação de 1515 discentes dos campi A.C. Simões e Arapiraca.
VIII - creche;	
IX - Apoio pedagógico; e	Orientação Pedagógica Atividade de acompanhamento dos estudantes em perfil de suspensão 2019.2, junto à equipe de referência PAAPE Verificação de desempenho acadêmico dos estudantes vinculados aos programas de assistência estudantil
X - Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.	Edital 07/2020 - Processo Seletivo Simplificado para Bolsistas do Núcleo de Acessibilidade (NAC) selecionar monitores para suporte às atividades acadêmicas dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. 13 atendidos. Atualização das informações do NAC (Campus A. C. Simões) contidas no site da Ufal; - Criação e manutenção de um perfil no Instagram para divulgação do NAC e das atividades realizadas, bem como melhor visibilidade do referido setor; - Identificação de 415 estudantes PCDs, a partir da lista enviada pelo NTI, e realização de busca ativa (por e-mail) para informá-los dos serviços oferecidos pelo NAC;

Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos do relatório de gestão da Ufal 2020/2021.

Ao analisar as ações desenvolvidas no quadro acima é possível notar que a Ufal vem desenvolvendo ações em concordância com as áreas previstas no Plano Nacional de Assistência estudantil. Alguns eixos merecem destaque como o de inclusão digital, por ser num período em que as aulas aconteceram de forma remota o eixo inclusão digital desenvolveu diversas ações no intuito de colaborar para a não evasão; ações que vai desde auxílios para pagar internet, distribuição de chips para utilizar redes moveis até auxílio para aquisição de material como tablet ou computador.

Chamo atenção ainda a uma ação que não está contemplada no gráfico que é a de pagamento de auxílio financeiro da bolsa pós-graduando que nos anos de 2020 e 2021 atendeu a 2810 e 1654 estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

Duas ações não foram identificadas nos relatórios de gestão do ano em questão, que é creche e transporte, porém no ano de 2022 foi criado o auxílio-creche que atualmente já tem beneficiários e com relação a transporte é possível destacar a participação da universidade em audiências públicas no interior do estado mostrando a importância da universidade e pleiteando a garantia ao transporte intermunicipal dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados expostos é possível evidenciar que a assistência estudantil na Ufal vem desenvolvendo ações em concordância com as áreas apresentadas no PNAES, merece destaque a área de inclusão digital que por ser em período de ensino remoto buscou várias alternativas para que os estudantes não deixassem de participar das aulas, ainda merece atenção o quantitativo de bolsas e auxílios pagos nos anos citados, uma vez que foi um período de alto índice de desemprego e de muita insegurança alimentar; nota-se ainda que duas áreas não foram contempladas, precisando os gestores planejar ações/projetos que contemplem essas áreas.

No entanto, percebe-se que a Universidade vem desenvolvendo o trabalho com a assistência estudantil de forma que contribua para a melhoria do desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes, minimizando assim barreiras que os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica encontram no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em 01 de mar. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **COMO ELABORAR PROJETOS DE PESQUISA.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo; SILVA, Eder Gama; Mauricio, Nathanni Marrelli Matos. **HISTORIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:** programa nacional de assistência estudantil e o aumento das classes "D" e "E" nas universidades federais. Revista Observatório, Palmas, v. 5, n. 6, p. 886-, out.-dez. 2019

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.



## O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PERMANÊNCIA ESCOLAR E AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS NO BRASIL E NA EUROPA

361

LOBO, Aline Hora

SANTOS, Ana Luisa Tenório dos

FREITAS, Marinaide

### RESUMO

Este estudo insere-se numa pesquisa matriz denominada Permanência e cultura organizacional escolar no Proeja: a construção de comunidades de aprendizagens, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por um período de três anos (2022-2024), que envolve a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), por meio do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja Ufal/CNPq), a Universidade do Porto em Portugal e o Instituto Federal de Alagoas (Ifal) em quatro Câmpus: Maceió, Satuba, Marechal Deodoro e Piranhas, que tem como objetivo produzir conhecimentos que contribuam para a criação de formatos de comunidades de aprendizagens profissionais. A investigação pibiquiana em andamento, visa construir o estado do conhecimento no Brasil e na Europa, sobre as referidas temáticas de artigos publicados na plataforma Capes. O estudo vem apresentando um número limitado de produção nos dois campos em foco.

**Palavras-chave:** Comunidades de aprendizagens. Permanência escolar. Estado do conhecimento.

### INTRODUÇÃO

A investigação pibiquiana em andamento é articulada à pesquisa matriz denominada Permanência e cultura organizacional escolar no Proeja: a construção de comunidades de aprendizagens, financiada pelo CNPq por um período de três anos (2022-2024), envolvendo a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), por meio do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja Ufal/CNPq), a Universidade do Porto em Portugal e o Instituto Federal de Alagoas (Ifal) em quatro Câmpus: Maceió, Satuba, Marechal Deodoro e Piranhas, envolve os sujeitos professores/as que atuam nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada à Educação Profissional Tecnológica (EJA/EPT). Tem como objetivo produzir conhecimentos que contribuam para a criação de formatos de comunidades de aprendizagens profissionais, perspectivando a sistematização de uma política de permanência escolar.

A pesquisa pibiquiana que socializamos visa construir um estado do conhecimento sobre a permanência escolar e comunidades de aprendizagens no Brasil e na Europa, sobre as referidas temáticas de artigos publicados na plataforma Capes. O “estado do conhecimento” a

que nos referimos é diferente ao “estado da arte” que abrange todos os tipos de publicações sobre o tema, enquanto o que estamos construindo trata-se apenas de um setor das publicações (ROMANOWSKI; ENS, 2006), no nosso caso específico. A coleta de artigos foi realizada no repositório Capes, e engloba dois temas: comunidades de aprendizagens e permanência escolar, que subsidiarão a pesquisa matriz. Para Romanowski; Ens (2006, p. 39) “as pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação”, são trabalhos classificados como “Estado do conhecimento”, vão para além de identificação dos trabalhos que estão sendo produzidos sobre o tema, porém propõe durante o estudo “analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Esse leque, que é aberto com base neste estado do conhecimento, dá à pesquisa matriz a possibilidade de opção de caminhos que contribuem para a implementação de uma cultura organizacional focada em comunidades de aprendizagens que visam a melhoria do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, construir uma Rede Intercâmpus de Permanência Escolar (Ripe).

Nestes escritos apresentamos o recorte referente ao Brasil; o percurso metodológico com o foco no levantamento e mapeamento das produções científicas (artigos); os resultados/discussões alcançados destacando-se os achados iniciais do primeiro ano da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

O processo metodológico da pesquisa do Pibic tomou por base estudos relacionados aos referidos temas e sobre os sujeitos, e utilizamos o material disponibilizado pela orientadora Marinaide Freitas, e ainda textos de Gerson Carmo; Rozana Souza (2007), Gerson Carmo; Cíntia Carmo (2014) que ajudaram a entender os conceitos de comunidades de aprendizagens e permanência escolar. Em paralelo, realizamos o estudo em metodologia de pesquisa científica, que envolve os passos de uma pesquisa bibliográfica, as etapas de leitura, seleção e catalogação do conteúdo que será utilizado no produto final, como também o uso da técnica da análise documental para extrair as informações e inferências de cada artigo selecionado, para ser possível a construção do estado do conhecimento. Esses passos e métodos de leitura serão explicados no próximo tópico.

É importante ressaltar que as reuniões sistemáticas da pesquisa matriz, acontecidas ao longo do ano de 2022 contou com todas equipes de trabalho das quais participamos, e foram

essenciais para entendermos o desenvolvimento do estudo pibiquiano, o que possibilitou o aporte científico e clareza no percurso metodológico, como também deram arcabouço juntamente com os estudos sobre pesquisa científica e suas complexidades, para o desenvolvimento de um plano de trabalho para os 3 anos de pesquisa.

A seleção dos artigos científicos ocorreu no repositório da Capes, considerando que se trata de um repositório nacional mais completo e confiável. Foram utilizados os descritores 'permanência' e 'comunidades de aprendizagens' separadamente, para facilitar o apanhado bibliográfico minucioso considerando que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (MIOTO; LIMA, 2007, p. 38). Destacamos que os recortes (filtros) aplicados foram: língua portuguesa; revisado por pares e publicações entre 2018 e 2022 para refinar a busca das produções selecionadas.

Esta seleção fez parte do roteiro sugerido por Miotto; Lima, (2007) e compõe-se sucessivamente de: leituras de reconhecimento do material bibliográfico (etapa 1), leitura exploratória (etapa 2), leitura seletiva (etapa 3), leitura reflexiva (etapa 4), leitura interpretativa (etapa 5), essas etapas serão melhor esclarecidas mais adiante.

Necessário se faz pontuar que, para além do planejamento das atividades de pesquisa, foi possível a apresentação para a equipe da pesquisa matriz sobre metodologia científica acerca da construção de um estado do conhecimento, e a produção audiovisual, com gravação e edição, para agregar aos produtos gerais da pesquisa matriz.

## **CONCEITUANDO AS TEMÁTICAS DA PESQUISA: COMUNIDADES DE APRENDIZAGENS E PERMANÊNCIA ESCOLAR**

As leituras iniciais foram realizadas com a intenção de construir um conceito acerca das categorias em estudo: comunidade de aprendizagens e permanência escolar. As comunidades de aprendizagens, na perspectiva de Manhães; Carmo (2002), são consideradas táticas que ajudam tanto aos/às professores/as quanto aos/às estudantes. Para os/as professores/as, é uma forma de romper “a solidão das práticas tradicionais” Souza; Carmo (2019) transformando a escola em um espaço propício e acolhedor para troca de experiências. No entanto, nem sempre esse entendimento é possível uma vez que, a formação inicial muitas vezes, apresenta lacunas e não permite que os/as professores/as compreendam o espaço escolar como de pertencimento e troca de experiências. No caso da modalidade de EJA a situação é mais complexa, pelo

desconhecimento que os docentes têm dos sujeitos desse campo de ensino. É que nos cursos de licenciatura existe ausência de formação nesse campo, causando estranhamento quando os/as professores/as se deparam com uma realidade que não estão habituados e fogem em regra do que chamam de normalidade.

As comunidades de aprendizagens permitem ao/à professor/a uma forma de encontrar soluções partilhadas e discussões de ideias para os problemas do cotidiano escolar; e abre espaço para o diálogo e para o trabalho colaborativo que auxilia e melhora as práticas pedagógicas, que muitas vezes não dão conta da diversidade/diferença dos sujeitos da EJA. Para Nóvoa apud de Souza; Carmo (2019) uma nova identidade profissional dos/as professores/as surge quando esses profissionais rompem com o individualismo da profissão e se propõem a participar de equipes de trabalho reflexivas que permitirão a construção de conhecimento pedagógico confrontando-o com a prática instituída.

Para os estudantes as Comunidades de Aprendizagens permitem, junto a seus pares, descobrir interesses e aspirações, articulação em engajamento nas suas atividades escolares, por vezes extrapolando-as e assumindo um sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Esse sentimento de pertencimento, que é gerado no/a estudante está vinculado a comunidades de aprendizagens, e nessa direção associa-se à permanência escolar uma vez que, este se sente pertencente ao ambiente escolar fato que se traduz em permanência simbólica.

A permanência se ressignifica em permanência no espaço físico da escola, quando este permite o diálogo, e é por isso que Reis (2000, p. 68) apud Carmo G.; Carmo, C. (2014, p. 10) destaca que “permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência”. Com isso entende-se a relação de coexistência entre permanência material e permanência simbólica. A primeira dá condições de subsistência a partir de recursos materiais e financeiros, a exemplo das merendas oferecidas nas escolas. Enquanto a permanência simbólica está articulada ao sentimento de pertencimento/reconhecimento/identificação com o ambiente escolar e com as pessoas que fazem parte daquele contexto. Os/As professores/as que se posicionam a favor da permanência escolar estão a fomentar mudanças sistêmicas, essas que promovem espaço acolhedor propiciando, como nas palavras de Carmo G.; Carmo C. (2014, p. 14) “um “estar” na escola para aprender e não só para estar de corpo presente”.

Para captar as informações que constam em todos os artigos selecionados, pesquisadores como Salvador (1986) apud Míoto; Lima (2007) determinam procedimentos de leitura para a obtenção de dados considerando-se o seguinte roteiro de leituras sucessivas:

a) Leitura de reconhecimento do material - a fim de selecionar os artigos referentes ao tema no repositório; b) Leitura exploratória - visa à leitura dos resumos para comparar a existência do tema; c) Leitura seletiva - selecionar os artigos que são de fato relevantes e descartar os que têm informações/dados irrelevantes; d) Leitura reflexiva - momento do fichamento das afirmações do autor e de compreendê-las; e) Leitura interpretativa - momento em que se relaciona as ideias das obras com o propósito da pesquisa.

Este roteiro vem garantindo que as obras selecionadas de fato contribuam para o desenvolvimento do estado do conhecimento proposto na pesquisa desenvolvida no âmbito do Pibic, elevando o desenvolvimento da pesquisa matriz em curso, a partir do diálogo entre ambas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira etapa da pesquisa mesclou as duas primeiras leituras (de reconhecimento e exploratória) do roteiro, realizada na plataforma Capes, e quando pesquisado o descritor *comunidades de aprendizagens* tivemos 3.354 resultados, e após aplicados os filtros, 688 resultados possíveis, e destes foram selecionados um total de 27 artigos; com o descritor *Permanência* obtivemos 21.341 resultados, e após os recortes, 1.235 e após a primeira etapa do roteiro de leitura foram selecionados 56 artigos.

A fim de armazenar criteriosamente os artigos selecionados na primeira etapa seguimos o roteiro das leituras referidas, identificamos as categorias por temas: a) comunidade de aprendizagem com a presença de: 1- comunidade de aprendizagem; 2- comunidade de aprendizagem escolar; 3- comunidade de aprendizagem profissional. b) Permanência escolar contendo: 1- educação básica; 2- ensino médio; 3- Ifal; 4- indígena; 5- ensino superior; 6- Gênero e LGBTQ+. Conforme essas primeiras leituras organizamos um banco de dados *on-line* com fichamentos produzidos e artigos selecionados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização da primeira etapa do roteiro de leitura, revelou-se a limitada produção de artigos sobre *comunidades de aprendizagens*; e ainda muitos artigos que vinculam o termo

permanência à evasão, visto que autores como Gerson C., desde 2014 vem pontuando a emergência em desassociá-los, visto que a permanência não tem vinculações com a evasão; uma vez que os/as estudantes da EJA, por serem trabalhadores/as vivenciam movimentos pendulares de saídas e retornos ao ambiente escolar.

Esperamos encontrar pistas de quais caminhos devemos percorrer nos inspirando na citada pesquisa matriz, e contribuir para com a ampliação teórico-conceitual acerca dos temas referidos, para que os/as professores/as inseridos/as possam produzir novos conhecimentos. E ainda, aguçar o interesse acadêmico sobre essa questão, além de aumentar as pesquisas nessas áreas; bem como estimular o corpo escolar a engajar-se em comunidades de aprendizagens, para que, ao romperem com o instituído, busquem a ação efetiva de permanência escolar.

## REFERÊNCIAS

MANHÃES, Elane Kkreile; CARMO, Gerson Tavares do. Comunidades de aprendizagem e permanência discente: um território coabitado de buscas e (re)encontros. In: Marinaide Freitas; Gerson Tavares do Carmo; Paulo Marinho; Jailson Costa da Silva; Andressa Marques Torres. (Orgs.). **Raízes investigativas II: a gramática da permanência na educação**. São Carlos: Pedro & João, 2022, v., p. 281-309.

MIOTO, Regina Celia Tamasso; LIMA, Telma Cristiane Sasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: na pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

OSÓRIO, Rafael; TUFANI, Cláudia; RODRIGUES, Clarissa, MORETTI, Gianna. **Universalizar a alfabetização em Maceió: subsídios para a política pública**. Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), Brasília: PNUD, 2016.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: Carmo, G. T. **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 6, p. 37-50, 2006.

SILVEIRA, Olívia. **Permanecer na escola: um estudo com jovens egressos do Projovem**. Salvador: Edufba, 2014.

SOUZA, Rozana Quintanilha Gomes; CARMO, Gerson Tavares do. Comunidade de aprendizagem docente: o desafio da formação de professores para o Proeja. **BOLETIM TÉCNICO DO SENAC**, v. 45, p. 88-97, 2019.

## O FENÔMENO DA FINANCEIRIZAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO

367

NOMERIANO, Aline Soares<sup>159</sup>

### RESUMO

Este estudo analisou o fenômeno da financeirização e seus desdobramentos no ensino superior privado brasileiro. Avaliou-se que a dinâmica da predominância financeira no Brasil está fortemente associada a um rentismo proveniente da renda de juros, especialmente, as aplicações em títulos públicos e privados. No tocante ao setor de serviços educacionais no país, o fenômeno da financeirização está praticamente consolidado no Ensino Superior privado, evidenciando-se o papel ativo do Estado brasileiro nesse processo. Ao apontar as implicações, esta investigação concluiu que, enquanto estivermos sob o jugo do capital, a educação e outros complexos sociais continuarão representando mercadorias lucrativas sem limites nas formas de mercantilização incorporadas.

**Palavras-chave:** Educação. Financeirização. Ensino superior privado. Estado brasileiro.

### INTRODUÇÃO

Conforme Chesnais (1995), a década de 1970 inaugura uma etapa do sistema capitalista marcada pela financeirização da economia, em que passa a haver (dentro de um regime de acumulação centrado na esfera da produção) um maior protagonismo do setor financeiro. Nesse sentido, o lucro excedente não reinvestido na produção industrial, passa a migrar para outros setores, especialmente, o de serviços. Dessa forma, desde 1973, o processo de financeirização das economias capitalistas passou a crescer com base na grande concentração do sistema bancário e financeiro. Do montante de capital que ficou disponível na época, sob a forma de capital monetário, uma grande parte foi investida no setor de serviços, especialmente, em países da periferia capitalista (América Latina, Ásia e África).

A imposição das políticas de austeridade fiscal a partir dos anos de 1980 aprofundou a hegemonia do capital em sua forma financeira dentro do sistema capitalista global, o qual em apostando em áreas sociais lucrativas, a exemplo da educação. No caso de países capitalistas periféricos como o Brasil, o processo de financeirização de áreas sociais ganha destaque com a educação de nível superior, a partir da ampliação e massificação desse segmento no âmbito

<sup>159</sup> Doutora em Serviço Social pela UFAL. Mestra em Educação pela UFAL. Professora da UFAL – Campus de Arapiraca. E-mail: [asnomeriano@arapiraca.ufal.br](mailto:asnomeriano@arapiraca.ufal.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0834-1649>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9575263034291970>

privado. Desse modo, o objetivo deste estudo foi analisar o fenômeno da financeirização econômica os desdobramentos desse processo no ensino superior privado brasileiro.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um trabalho de cunho teórico com pesquisa bibliográfica referenciada na perspectiva da ontologia marxiana, de caráter histórico-dialético. Nossa opção por essa concepção teórico-metodológica se justifica em virtude de seu potencial explicativo, na medida em que propõe a investigação do objeto em sua totalidade e múltiplas determinações. Trata-se de uma concepção que vem nos possibilitar a compreensão do movimento dialético da realidade social, por meio do desvelamento de suas contradições. Ao conter elementos fundamentais para um maior entendimento da problemática do mundo atual, evitando distorções idealistas ou mecanicistas na análise do real, a referida perspectiva tem como base o necessário entendimento da luta de classes e da possibilidade de superação do sistema do capital.

A preocupação com a categoria da totalidade nos faz superar algumas análises comuns acerca da financeirização da economia que a concebem dissociada da sociedade. Ora, a dissociação entre o econômico e o social não é o caminho, a partir dos fundamentos do materialismo de caráter histórico-dialético. E nesse sentido, a análise desses elementos vincula-se ao nosso objeto de estudo, visto que, ele reflete acerca dos desdobramentos do fenômeno da financeirização no ensino superior privado brasileiro. Assim, as categorias de análise que nos serviram como referência para o objeto de estudo em tela são: financeirização, Ensino superior privado e Estado brasileiro.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES**

A partir da década de 1970, o capital acumulado no período dos “30 anos gloriosos” (entre 1945 e 1973) passou a requerer novas oportunidades de realização e isso provocou o deslocamento da centralização de investimentos (que naquele período estava na esfera produtiva) para a esfera das finanças. Chesnais (1995), descreve o período da década de 1970 em diante, como de “mundialização do capital” e de “finança mundializada”. O autor se refere ao momento contemporâneo da mundialização do capital, e não aquele sentido de mundialização que faz parte e acompanha o sistema capitalista desde seu início. Mas “um novo regime mundial de acumulação, cujo funcionamento depende das prioridades do capital privado



altamente concentrado [...] mas também, de forma crescente, do capital financeiro centralizado [...]” (CHESNAIS, 1995, p. 1).

Assim, nas décadas seguintes (1980 e 1990, de transição entre o Século XX e o XXI), cresce o mercado de capitais baseado em apostas especulativas de alto risco que derivam de títulos primários, a exemplo de ações de empresas e títulos da dívida pública. Trata-se de investimento no mercado futuro, promessa de ganhos, transação no âmbito da especulação financeira, cujo caráter parasitário do capital, reveste-se em título dos títulos ou derivativos. É um capital que se desprende ou perdeu a conexão com o real, daí ser parasitário, além de especulativo. Nessa nova etapa, os bancos perdem totalmente a predominância, frente às novas instituições financeiras.

O economista Chesnais também ressalta que, dos anos de 1990 em diante, as referidas inovações financeiras decorrem, em sua maioria, de mercados de caráter exclusivamente financeiro. Ou seja, quando um mesmo crédito pode gerar ganhos ou perdas financeiras em vários mercados, como crédito principal e como derivativo desse crédito. O Autor concebe as finanças como algo não autonomizado, isto é, que possui alguma relação com a produção. Além disso, também aponta que o capital financeiro, como uma dimensão contemporânea, não é fruto de um movimento próprio (o Estado tem grande corresponsabilidade nesse processo).

São aspectos que tensionam a economia capitalista mundial, provindos de uma contradição e de uma desproporcionalidade cada vez mais aguda entre o impulso desmedido da valorização na esfera financeira e a valorização real na esfera da produção material: “Esse conjunto excedente de fontes de financiamento produziu um crescimento sem precedentes de capital na forma dinheiro, descolado da acumulação real direta [...] Essa massa excedente de capital, então, circulou pelo mundo em busca de toda forma de valorização [...]” (NAKATANI; GOMES, 2015, p. 255).

Ou seja, o lucro não reinvestido na esfera produtiva passa a buscar maior rentabilidade na esfera financeira, o que é uma contradição e um risco interno dentro do próprio capitalismo. A esfera das finanças se retroalimenta da produção de riquezas gerada pelo investimento produtivo/industrial, ao absorver parte substancial do lucro gerado. Especialmente, das últimas décadas do século XX aos dias atuais, esse capital está relacionado com o excedente que é valorizado de forma especulativa, cujo valor, no geral, é obtido pela multiplicação do preço das ações cotadas nas bolsas de valores.

Trata-se de processos que somente devem ser analisados entre si e de forma articulada à totalidade da relação entre capital e trabalho. Ao capital financeiro, também interessa recuperar as taxas decrescentes de lucratividade do sistema como um todo. Os ganhos financeiros nos mercados internacionais não deixam de tentar se materializar, especialmente por meio de fusões/aquisições de grandes conglomerados (a exemplo do ramo educacional) em países subdesenvolvidos, nas últimas décadas. Formas essas que vem sendo alimentadas, entre outras medidas, pelo “[...] atendimento educacional via grandes empresas, cujo objetivo é declaradamente o lucro. A financeirização no âmbito das empresas educacionais no Brasil se deu à medida em que a lógica dos negócios passou a ser marcada pela especulação [...]” (CHAVES, 2019, p. 67).

Sendo um país de tamanho continental, o Brasil é visto pelos investidores externos e internos como um grande mercado a ser explorado no segmento do ensino superior. E foi justamente nos anos de 2000, durante os dois mandatos do governo Lula da Silva, que a mercantilização do ensino superior no país foi bastante ampliada. Essas empresas do ramo educacional superior atuam no sentido de buscar cada vez mais lucro, por meio de novos nichos de mercado. Daí o fenômeno da financeirização no referido nível de ensino estar se expandindo de forma nunca antes vista. Duas importantes estratégias do Estado brasileiro que muito favoreceram (e até hoje favorecem) o ensino superior privado (sobretudo, em seu viés financeirizado) estão ligadas à ampliação do Fies e à criação do ProUni (programas de financiamento estudantil na rede privada de educação superior).

Além da regulamentação da EAD (Educação a Distância) associada à política privatista de financiamento estudantil, destaca-se que não há nenhum dispositivo legal por parte do governo federal via MEC, que estabeleça qualquer limitação à entrada e atuação do capital estrangeiro na educação superior do país. Essa ausência foi decisiva para a inserção de grandes grupos educacionais nacionais e internacionais no mercado de ações em Bolsas de Valores, tornando-se um movimento ainda mais acelerado de concentração de capitais no setor privado-mercantil do ensino superior brasileiro. Esse processo ocorre, especialmente, desde 2007 (início do 2º mandato do governo Lula).

Em função dessa alteração na estrutura jurídica das IES privadas com fins lucrativos, algumas empresas educacionais que eram sociedades limitadas (com capital social dividido em cotas) se transformaram em sociedades anônimas de capital aberto com investimentos na Bolsa de Valores (com capital social dividido em ações). Para Chaves (2019) e Sguissardi (2015),

desde 2007, se iniciou uma forte tendência de oligopolização no referido segmento e a substituição gradativa do controle das tradicionais empresas familiares com sócios individuais, por Fundos de investimento. Sob esse novo controle, se inaugura outra etapa, cuja principal característica foi a abertura de capital dessas empresas nas Bolsas de Valores, com protagonismo do capital financeiro de caráter rentista/especulativo no país.

Com isso, em 2007, grandes companhias educacionais de ensino superior abrem seu capital, fazendo IPO (Oferta Pública Inicial) e entram na então Bovespa, atual B3 (Bolsa de Valores de São Paulo). Essa abertura é registrada na Comissão de Valores Mobiliários (CVM), o que possibilita esses grupos negociarem valores mobiliários, tanto na Bolsa quanto em instituições financeiras. As quatro primeiras empresas brasileiras a realizarem essa façanha foram estas: Universidade Anhanguera (com sede em São Paulo), Universidade Estácio de Sá (sediada no Rio de Janeiro), Faculdade Pitágoras (com sede em Minas Gerais), Sistema COC de Educação e Comunicação (educação básica e superior, sediado em São Paulo). A partir da transformação em sociedades anônimas, suas razões sociais foram, respectivamente, assim nomeadas: Anhanguera Educacional Participações S.A., Estácio Participações S.A., Kroton Educacional S.A. e SEB S.A. – Sistema Educacional Brasileiro (CHAVES, 2019; SGUISSARDI, 2015). A entrada dessas companhias no mercado acionário fomentou a busca por fusões e aquisições, negócios que consolidam a oligopolização no segmento privado do ensino superior brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, as empresas brasileiras com capital aberto no mercado de ações, que negociam seus títulos e estão listadas na B3, são essas: *Ânima Holding S.A.*, Estácio (Yduqs Participações S.A.), Kroton (Cogna Educação S.A.), Ser Educacional S.A. e, mais recentemente (em 2021) a Cruzeiro do Sul Educacional S.A. Juntos, esses grupos aglutinam quase 2 milhões de estudantes, concentrando cerca de 50% das matrículas gerais da educação superior no país (GOMES, 2021). Nas quatro maiores empresas de educação superior financeirizadas do país (até 2020) – *Ânima*, Estácio, Kroton e Ser Educacional, a busca incessante pelos lucros altos, o repasse dos dados financeiros aos acionistas, a maximização e divulgação dos resultados, são as maiores preocupações dos investidores. Em verdade, as únicas preocupações.

As principais repercussões do avanço da financeirização no ensino superior privado-mercantil brasileiro envolvem desde o modelo de governança corporativa, até o aumento no

número de demissões de professores como forma de reduzir custos, a partir, sobretudo, do respaldo legal da Reforma Trabalhista, efetivada no país em 2017. Esta Reforma trouxe novos formatos de emprego, de relação com o empregador e de demissão do empregado. O modelo predominante de gestão dos oligopólios educacionais centra-se na governança corporativa, o qual surge como uma estratégia das empresas capitalistas, na atual etapa de mundialização financeira. Trata-se de uma opção de crescimento com impacto negativo direto sobre seus trabalhadores, atingidos por grau máximo de exploração.

Além disso, na área pedagógica dos conglomerados educacionais, por exemplo, matrizes curriculares e planos de ensino das disciplinas são reformulados, sempre que isso implicar diminuição de custos. Nas atuais quatro maiores empresas de educação superior financeirizadas do país – Ânima, Estácio, Kroton e Ser Educacional – os piores efeitos da implementação da gestão corporativa envolvem: regime de contratação e redução do corpo docente, rebaixamento salarial, aumento do número de alunos por professor, de disciplinas ministradas e de alunos em salas de aulas.

## REFERÊNCIAS

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada. In: CASSIO, Fernando (org). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia & Sociedade**, Campinas, vol. 5, p. 1-30, 1995.

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. **Empresas de Educação Superior na Bolsa de Valores**: conflitos laborais e trabalho docente. 2021. 231 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NAKATANI, Paulo; GOMES, Helder. A natureza e as contradições da crise capitalista. In GOMES, Helder (org.). **Especulação e lucros fictícios**: formas parasitárias da acumulação contemporânea. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 36, n. 33, p. 867-889, out./dez. 2015.

## O IDEB E A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

373

MELO, Fernanda Karina Souto Maior<sup>160</sup>

SILVA, Givanildo da Silva<sup>161</sup>

Deane Taiara Soares Honório<sup>162</sup>

### RESUMO

A política educacional é um campo repleto de pressupostos, bases e intenções que são empreendidos por intermédio de ações direcionadas ao atingimento de objetivos políticos, sociais, culturais e econômicos. O presente trabalho tem como escopo dialogar sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a atuação dos gestores escolares na concretização dessa política pública educacional. A abordagem teórico-metodológica pautou-se na pesquisa qualitativa, com base na perspectiva crítico-reflexiva. Os resultados da pesquisa apontaram que a busca para o atingimento de metas elevadas no IDEB interfere diretamente no funcionamento e sistematização das redes, sistemas de ensino e das escolas. Nesse sentido, o trabalho do gestor escolar sofre transformações no intuito de atender as expectativas das políticas educacionais vigentes e de se adequar ao gerencialismo instaurado no contexto educacional.

**Palavras-chave:** IDEB. Qualidade Educacional. Gestor. Políticas educacionais.

### INTRODUÇÃO

A gestão gerencial passou a ser constituída no cenário educacional público a partir da década de 1990, como consequência do regime neoliberal. Nascida em meio a profundas transformações e reestruturações advindas da estrutura do Estado, que tinha como escopo modernizar suas entidades para que se adequassem aos padrões da globalização a nova gestão adota princípios que corrobora as práticas empregadas na esfera privada.

Nesse sentido, dialogar a respeito da atuação do gestor escolar em um contexto em que os princípios neoliberais e gerenciais, como eficiência, produtividade e eficácia estão em evidência é relevante para que se possa compreender os caminhos que estão sendo percorridos e qual qualidade educacional tornou-se referência para a formação da sociedade proposta. Desta forma, será possível vislumbrar o cidadão que está sendo preparado para atuar nesse projeto de sociedade que está em formação.

<sup>160</sup> Fernanda Karina Souto Maior de Melo. Universidade Federal de Alagoas - UFAL. nandasoutomaior@hotmail.com, 0000-0002-0406-5931.1882140368183434.

<sup>161</sup> Givanildo da Silva. Universidade Federal de Alagoas - UFAL. givanildo.silva@cedu.ufal.br, 0000-0001-5490-6690.3702199251733170.

<sup>162</sup> Deane Taiara Soares Honório. Universidade Federal de Alagoas. taiaradeane@gmail.com, 0000-0002-3285-8576, 4416511908002768.

Entre as políticas públicas criadas para corroborar o gerencialismo instaurado na educação pública brasileira, destaca-se o surgimento do IDEB em 2007, instituído com umas das ações propostas no Plano e Desenvolvimento da Educação (PDE), que por atribuir ênfase aos resultados, seguindo a lógica mercadológica (SAVIANI, 2009; BAYER; MAINARDES, 2012) propiciou o uso de estratégias que colaboraram para a consolidação de escola gerencial.

À vista disso, o IDEB consiste em um indicador de qualidade que tem por finalidade avaliar a aprendizagem dos estudantes. Para isso é utilizado o conceito de notas, que varia de 0 a 10, a partir da combinação da proficiência nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática e dos indicadores de fluxo escolar (evasão e repetência), constituindo uma média que adquiriu, no gerencialismo, o poder de elencar a escola pública numa instituição com qualidade de ensino ou não.

Nessa circunstância, sendo o Gestor escolar evidenciado como a figura educacional que contribui, decisivamente, para a concretização do atingimento das metas estabelecidas pelo IDEB e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade educacional, baseada unicamente no viés quantitativo, concebida na gestão gerencial, é que este trabalho busca analisar a atuação desse profissional, uma vez que esse indicador tem o poder de causar modificações na organização escolar, no currículo, na avaliação, na gestão e na formação dos professores.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho, fez-se uso da abordagem qualitativa e da pesquisa bibliográfica, com base na perspectiva crítico-reflexiva. A natureza qualitativa permite a capacidade de aprofundar-se na essência das ações e relações do ser humano, enquanto aspecto que não pode ser mensurado em dados quantificáveis e estatísticos (MINAYO, 1994). Sendo assim, essa abordagem possibilita que um objeto seja descrito detalhadamente para que todos os sujeitos, mesmo aqueles que o desconhecem, consigam identificar, compreender e utilizar. Assim, ela busca causar resultados significativos em seu meio de atuação e devido a isso é que essa abordagem possibilita estudar o objeto em seu ambiente natural, de maneira a propiciar que a investigação esteja embasada nas relações sociais e organizacionais os quais os sujeitos estão inseridos.

A investigação bibliográfica é componente significativo para a composição da pesquisa científica. Sendo assim, é relevante que o pesquisador se debruce em busca das referências que

contemplem o objeto de estudo do qual trata sua pesquisa e se abasteça de argumentos teóricos para a construção de um alicerce investigativo dentro da perspectiva epistemológica que melhor compreende sua temática (PIZZANI *et al.*, 2012). Nesta lógica, foram utilizadas nesta pesquisa o referencial que dialoga a respeito da atuação do gestor escolar na concretização do IDEB, enquanto política pública educacional, com base em Saviani (2009), Felipe (2020), Chirinéa; Brandão (2015), e outros.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Na ciência de que a política educacional está impregnada de propósitos, vislumbra-se que dependendo da intencionalidade atribuída e do contexto histórico ao qual está inserida os efeitos podem ser benéficos ou não. Assim, O IDEB surgiu como o caminho que melhor se enquadrava na agenda global para a resolução de problemas educacionais, ou seja, um indicador que representa um mecanismo de controle acerca do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de conferir o que o estudante deve aprender e quais resultados devem ser contemplados (FELIPE, 2020).

Nessa circunstância, o IDEB, por intermédio do SAEB, representa uma das mais significativas entre as reformas educativas ocorridas no Brasil na era gerencial, uma vez que conseguiu se ajustar às exigências econômicas globais. Sendo assim, o IDEB, ao nascer em 2007, tornou-se um reforço significativo ao que já vinha sendo efetivado desde a década de 1990, que foi a diminuição da atuação do Estado, que saiu do posto de provedor para avaliador e regulador, e a implantação da política de responsabilização dos profissionais da educação pela qualidade educacional.

Nesse contexto, o IDEB originou-se como uma estratégia para consolidar o discurso que defende a educação pública de qualidade como um desafio proposto a toda a sociedade e como meio para tornar a sociedade mais justa e democrática (FELIPE, 2020). Sendo assim, o índice é considerado um relevante proponente e condutor de políticas públicas a favor da qualidade educacional (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015), que por meio dos conceitos de fluxo escolar e resultados de desempenho dos estudantes nas avaliações externas, visa estabelecer metas que elevem a qualidade da educação pública.

Nesse enquadramento, o gestor escolar foi conduzido a ser o profissional que assume a responsabilidade de colocar em prática os ditames dessa política educacional. Dessa forma, cabe a ele atuar com o objetivo de atingir os princípios da eficiência, produtividade e eficácia,

de maneira a orquestrar para que os demais profissionais da educação sigam o mesmo percurso. Assim, seguindo as diretrizes em prol de atingir a qualidade educacional dos tempos atuais e o atingimento das metas pactuadas, o gestor escolar coopera para o alcance das metas, uma vez que esse alcance vincula a sua gestão ao comprometimento e eficiência destacada na era gerencial, pois “[...] o fato de a escola conseguir alavancar a nota do IDEB está intimamente ligado à ideia de responsabilização, liderança e empenho do grupo de profissionais que compõem a escola” (MELO; SILVA, 2022, p. 66).

Em meio as cobranças atuais e as transformações em torno de suas próprias atribuições, o gestor escolar passou a desempenhar funções gerenciais que o remetem a cumprir as metas pactuadas, vez que essas atribuições estão regulamentadas por meio de documentos normativos. Portanto, a trajetória rumo a uma média significativa do IDEB, fez com que os gestores escolares passassem a acompanhar mais de perto a dimensão pedagógica, se distanciando da ideia concebida por muitos anos de ser uma função de desempenho burocrático e administrativo, e isso foi um aspecto positivo que o índice proporcionou. Contudo, é relevante destacar que esse acompanhamento pedagógico vem se limitando a traçar estratégias para que a escola atinja as metas e consiga um lugar de destaque no *ranking* das redes de ensino.

Assim, seguindo a lógica do gerencialismo, a gestão escolar passa a desenvolver estratégias corriqueiras para o atingimento das metas, como aulões, aulas de reforço, estudo dirigido, simulados, gincanas, jogos, desafios e outras atividades pedagógicas direcionadas ao treino dos estudantes com foco nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática e nos conteúdos que são contemplados nas avaliações externas. À vista disso, essas práticas utilizadas para que sejam atingidos os índices desejados, assim como o uso de estratégias criadas para burlar o IDEB resultam na minimização do currículo escolar (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Na escola gerencial, o empenho da gestão escolar está voltado a demonstrar o atingimento de uma performance de destaque, no qual exista visibilidade e reconhecimento externo. Os gestores escolares passam a incorporar o discurso gerencial de que é preciso fazer mais do que ontem e de que para alcançar a excelência é necessário um esforço coletivo em prol do alcance dos resultados pactuados (BALL, 2010). Isto posto, evidencia-se a aceitação pela responsabilização dos resultados e pela oferta da qualidade educacional, de maneira a desconsiderar inúmeros fatores que interferem diretamente na qualidade da educação, como:



contexto cultural, social, político, econômico, formação dos professores, valorização dos profissionais da educação, insumos, infraestrutura, dentre outros.

Desta forma, chega-se a “escola de resultados”, ou seja, a confirmação de uma instituição conduzida ao atingimento dos resultados quantitativos apresentados pelas avaliações externas, assim como a uma concepção de educação direcionada a formar cidadãos aptos às exigências mercadológicas do neoliberalismo (LIBÂNEO, 2020). Na qualidade educacional, exigida atualmente, é menosprezado as dimensões sociais, políticas e culturais que devem acompanhar a aquisição dos conhecimentos científicos necessários para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação do cidadão crítico, reflexivo, atuante e capaz de intervir na sociedade em busca de transformá-la em um ambiente justo, democrático, equitativo e inclusivo, ou seja, uma escola que cumpra com sua função social.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IDEB é um indicador de resultados que está atrelado às concepções neoliberais e a gestão gerencial que foi instaurada com base nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade. Nesse sentido, a gestão escolar das escolas públicas passou a ser conduzida em prol de atingir os princípios norteadores das empresas privadas e sendo assim estão condicionadas ao atingimento do viés quantitativo.

Na consolidação da gestão gerencial nas escolas, o Estado passa a cobrar uma performance dos profissionais para alcançar os melhores resultados possíveis, mesmo não ofertando as condições necessárias para que seja desenvolvido um trabalho compatível com as exigências, ou seja, é a implantação da política de responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados alcançados.

Assim, em busca de metas e resultados elevados a gestão escolar é “convidada” a atuar de forma competitiva e por intermédio de estratégias que acarretam na minimização de currículo e no treinamento dos estudantes para alcançar uma posição favorável nos *rankings* dos resultados das avaliações externas. Nessa corrida, todos os mecanismos são úteis, pois atualmente o que considera-se é o título de escola de qualidade porque atingiu uma boa nota no IDEB, mesmo que na prática a qualidade educacional e a função social esteja distante da realidade.

À luz das considerações apresentadas, conclui-se que o IDEB é um relevante índice no sentido de que pode contribuir para que as escolas e redes de ensino possam analisar, ponderar,

se reestruturar, conhecer suas potencialidades e necessidades. Entretanto, é significativo evidenciar que esse indicador não tem o poder de aferir a qualidade educacional, uma vez que não consegue adentrar nas especificidades de cada escola, pois deixa de fora dessa análise as questões sociais, culturais e econômicas. Porém, tem o poder de ocasionar transformações na organização escolar, no currículo, na avaliação, na gestão escolar e na formação dos professores.

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. p.37-55. maio/agosto. 2010.
- BAYER, M. F.; MAINARDES, J. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): breve contextualização de aspectos históricos e conceituais. *In: Seminário de Pesquisa do PPE*, 11., 2012, Maringá. **Anais eletrônicos**. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2012/trabalhos/co\\_01/008.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/008.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.
- CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.
- FELIPE, E. S. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. *In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.
- LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. De) formação na escola: desvios e desafios. *In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et al. (org.). Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.*
- MELO, F. K. S. M.; SILVA, G. A atuação do gestor escolar na efetivação das políticas educacionais: o IDEB em questão. *In: SOUZA, A. S.; MEDEIROS, A. M. S.; ANDRADRE, M. E. (Orgs.). Políticas Educacionais nos Campos da Gestão, Avaliação e Formação.* Mossoró, RN: Edições UERN: 2022. 251 p
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes, 1994.
- PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Rev Dig Bibl Ci Inf, Campinas*, v.10, n. 1, p. 53-66, jul/dez, 2012.
- SAVIANI, D. D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC.** Campinas, SP: Autores associados, 2009.
- PIZZANI *et al.*, 2012.

## O PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES NA REALIDADE DE JEQUIÁ DA PRAIA - ALAGOAS

379

SILVA, Erivaldo Ferreira da<sup>163</sup>

SILVA, Givanildo da<sup>164</sup>

### RESUMO

O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado em Educação. O objetivo é dialogar sobre o perfil dos gestores escolares do município de Jequiá da Praia - AL, tendo em vista o contexto de políticas educacionais, concepções de gestão, interferência política e o papel social que o gestor compreende que a escola tem. Estudos demonstraram que o perfil do gestor escolar do campo da pesquisa se aproxima da concepção gerencial, em que a função social da escola está condicionada com os resultados, reponsabilidades e seguir ordens estabelecidas pelos superiores. No que diz respeito à formação continuada e a periodicidade em que são realizadas se contradizem, percebe-se que o bom desempenho do estudante e do trabalho pedagógico são prioridades e não a transformação social da escola. E ainda se evidenciou que os gestores executam suas atribuições voltadas para a prática das políticas educacionais e das ações advindas da SEMED.

**Palavras-chave:** Perfil de Gestores. Gestão Escolar. Concepção Gerencial. Formação Continuada.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte da pesquisa de mestrado em Educação, realizada no período de 2021-2022. O objetivo é dialogar sobre o perfil dos gestores escolares do município de Jequiá da Praia – no estado de Alagoas, tendo em vista o contexto de políticas educacionais, concepções de gestão, interferência política e o papel social que o gestor compreende que a escola tem.

O gestor escolar é o profissional responsável por liderar a equipe escolar e manter a sua organização. A função dele é realizada por meio de orientação e apoio à equipe e à comunidade escolar. Além disso, cabe ao gestor escolar, gerenciar os recursos financeiros e materiais, documentos institucionais e a estrutura física, como também articular-se com a escola e a comunidade e demais esferas do poder público.

<sup>163</sup> Erivaldo Ferreira da Silva. Universidade Federal de Alagoas. erivaldo.silva@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-8384-7818>, <http://lattes.cnpq.br/5290036162320041>.

<sup>164</sup> Givanildo da Silva. Universidade Federal de Alagoas. givanildo.silva@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0001-5490-6690>, <http://lattes.cnpq.br/3702199251733170>.

Nessa perspectiva, pode-se destacar o perfil do gestor escolar no cotidiano da escola, conforme o modo que ele executa as suas atribuições e/ou qual a concepção que ele assume em sua prática ao gerir a organização escolar. Tais concepções, como a democrática que tem por base os mecanismos de participação no espaço escolar, se destaca por atender a preconização de documentos oficiais – a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - em que pautam princípios da gestão democrática.

A concepção gerencial tem seus princípios voltados para o modelo de administração empresarial dentro dos moldes do capitalismo, cujo objetivo é a qualidade, desempenho e controle e avaliação das ações por buscas de bons resultados. Essa concepção de gestão foi implementada na escola pública, a partir da Reforma do Estado, no ano de 1995, causando impacto na gestão da escola.

O perfil e atribuições do gestor escolar frente ao contexto atual, conforme pontua Drabach (2013) apresenta o perfil gerencialista, em que têm a influência de políticas educacionais e de gestão empresarial na escola pública. Desse modo, o modelo gerencial, exige dos gestores “[...] habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, sobretudo, para aumentar a eficiência, utilizando, entre outros mecanismos, os modelos de avaliação do desempenho” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 753).

## **METODOLOGIA**

O objeto de pesquisa buscou trabalhar com análises e compreensões acerca do perfil do gestor escolar na cidade de Jequiá da Praia, no estado de Alagoas, ela se caracterizou como de natureza **qualitativa**, com **abordagem metodológica exploratória**, e o **estudo de caso**, como técnica de pesquisa. Foi realizada **pesquisa documental** para analisar os documentos referentes ao objeto da pesquisa. O instrumento para coleta de dados foi por meio da **revisão da literatura**, **análise documental**, **aplicação de questionário semiestruturados** (com perguntas abertas e fechadas) e **entrevista semiestruturada** (seguindo o roteiro de entrevista). A população/sujeitos da pesquisa foram 11 gestores escolares da Rede Municipal de Ensino, porém, apenas 9 gestores participaram da pesquisa. Ademais, para analisar os dados colhidos e pesquisados, foi realizada a Análise de Conteúdo. Ainda, vale destacar, que o projeto de pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética, e foi aprovado, o que a permitiu o andamento da pesquisa.

## DISCUTINDO OS ACHADOS NO CAMPO DE PESQUISA: O COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS

381

Demonstrou-se com a pesquisa que o provimento ao cargo de gestores escolares é por meio de indicação política, essa forma de provimento segundo Prado *et al.* (2016), Santos (2018) e Santos e Prado (2018), é a mais recorrente nos sistemas de ensino da escola pública. Para tanto, com essa interferência política no provimento dos gestores, compreende-se que a autonomia da instituição escolar fica em segundo plano, isto é negar a democracia.

Com isso, é relevante apontar o último relatório do monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2020, foi constatado que a gestão democrática no país não teve avanço quanto a forma de provimento dos diretores, em que o resultado foi 66,19% dos municípios o provimento ao cargo de diretor por indicação ainda se apresenta como meio de provimento (BRASIL, 2020).

A partir desse viés, podemos conceber que na educação, a influência de políticos no direcionamento da gestão da escola não contribui para a autonomia da instituição escolar. Além disso, todos os gestores sinalizaram que as decisões importantes da escola são dialogadas com a SEMED, esse apontamento demonstra que a autonomia do poder de decisão da escola é limitada. Para tanto, uma vez, que os interesses políticos são colocados acima dos interesses e ideais educacionais de uma população os mecanismos de participação para tomadas decisão na escola não avança.

Em relação aos mecanismos de participação na escola, é relevante entender que eles são necessários para que a participação seja efetiva, de modo que os participantes tomem a decisão, que todos sejam ouvidos e suas indicações sejam levadas em consideração ((VIEIRA, 2016, p. 40). No entanto, percebe-se que ainda falta a compreensão sobre os mecanismos de participação da comunidade escolar, por parte dos gestores escolares.

Nesse interim, pode-se observar que os mecanismos de participação democrática perdem espaço, deixando que as decisões sejam tomadas por uma pequena parcela da comunidade escolar e assim centralizando o poder decisório (CAVALCANTE, 2015). Com isso, a instituição pública de ensino abre espaço para a construção e a expansão da ideologia neoliberal adentrar e tomar posse do que é público.

Em relação ao perfil formativo dos gestores escolares do campo de pesquisa, identifica-se que dos 9 participantes, 7 são formados em Pedagogia Licenciatura, 1 em Biologia Licenciatura e 1 em Matemática Licenciatura. Percebe-se que a maioria dos gestores das escolas

tem formação em Pedagogia. Provavelmente, a instituição se atente que a oferta de formação em gestão, seja feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. No entanto, essa formação não é suficiente do ponto de vista do real contexto escolar e do sistema educacional.

Percebe-se que, atualmente, o gestor escolar tem estado condicionado a gerenciar a instituição escolar, atendendo o aumento das exigências e competências na realização do seu trabalho, tem deixado de acompanhar as mudanças no contexto educacional e social, permanecendo com conhecimentos reduzidos de caráter técnico (FRANCO, 2014).

Logo, quando os gestores são questionados sobre as formações continuadas ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nota-se que a periodicidade e como acontece as formações continuadas divergem, isso demonstram uma incerteza e nos leva a pensar que as formações continuadas não vêm acontecendo no município. Concluímos que são realizadas orientações pela equipe da SEMED por meio de reuniões, com a finalidade de repassar as informações necessárias para o cumprimento das atribuições dos gestores escolares. No entanto, as formações devem ocorrer com profissionais qualificados para isso, conforme os apontamentos de Libâneo (2001).

Quanto o papel do gestor na escola, a partir dos depoimentos deles, infere-se que o entendimento sobre o seu papel frente ao cargo que ocupam é voltado para os processos gerenciais da organização escolar. Para tanto, esse modo do gestor executar o seu papel, visando alcançar o resultado de desempenho, tem características do modelo neoliberal. Conforme pontua Araújo e Castro (2011, p. 94), a forma de direcionar a gestão da escola é “utilizada numa concepção que enfatiza ganhos de eficiência e efetividade, reduz custos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida, as hipóteses se confirmam, ou seja, foram alcançadas. Os gestores escolares de Jequiá da Praia têm o discurso de promoção da gestão democrática e meios de processos para a eficiência da gestão gerencial, mas desenvolvem ações que aproximam seu perfil da gestão gerencial, pois colocam os interesses dos órgãos superiores acima das necessidades da escola e desenvolvem ações que findam na eficiência, na autonomia, na descentralização do poder e na execução das políticas educacionais com foco nos resultados quantitativos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BfVtShRQgbcPfN4MjtL3RXXR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_terceiro\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2022.

CAVALCANTI, A. C. D. **Participação cidadã no contexto da reforma administrativa do estado de Pernambuco**. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13901/1/TESE%20ANA%20CL%c3%81UDI A%2006%2005%202015%20-%20IMPRESS%c3%83O.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

DRABACH, N. P. **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no brasil**. 2013. 251f. Dissertação (Mestrado em educação) – Setor de educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2013. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30427>. Acesso em: 11 ago. 2021.

FRANCO, A. P. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SANTOS, I. M. **Da indicação à eleição de gestores escolares em municípios alagoanos: ares de ruptura ou de permanências?** 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

VIEIRA, G. P. **Teses e dissertações da área da educação sobre gestão democrática (2012-2013): um balanço crítico**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. 281 f. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4849427](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4849427). Acesso em: 11 ago. 2021.

## O PROJETO EDUCACIONAL DA TERCEIRA VIA NO CENÁRIO PÓS-PANDÊMICO

384

FERREIRA, Deyvid Braga<sup>165</sup>

FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves<sup>166</sup>

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira<sup>167</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa busca refletir acerca do avanço do projeto educacional da terceira via, que ganhou força no cenário pós-pandêmico, apresentando-se como a única saída possível neste momento crítico que assolou a humanidade. Para desvelar tal problemática, foi realizado um trabalho de pesquisa qualitativo com revisão bibliográfica. Os resultados obtidos revelaram que o trabalho docente está cada vez mais subserviente aos ditames do capital, corroborando com a perpetuação do projeto de sociabilidade da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia nas sociedades contemporâneas.

**Palavras-chave:** Pedagogia Hegemônica. Trabalho Docente. Terceira Via.

### INTRODUÇÃO

É cada vez mais assente em nossa sociedade, que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vêm propiciando uma mudança nos hábitos e estilos de vida das/nas diferentes gerações de uma mesma família. Todos, de uma forma ou outra, estão ou buscam estar conectados, utilizando-se dos vários meios/formas de comunicação para que possam interagir, sendo uma cena comum nas famílias –, os casais ou os pais e seus filhos –, a comunicação por meio das redes sociais, mesmo que todos estejam a poucos centímetros uns dos outros.

Isso ocorre por que nesta nova engenharia familiar, compostas por “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, a facilidade e/ ou necessidade na utilização dos meios digitais de comunicação, tais como: *televisão, videogames, computadores, celulares, tablets...*; torna-se sua marca mais característica (Prensky, 2001).

<sup>165</sup> Faculdade Raimundo Marinho (FRM / AL), E-mail: [deyvidbrafe@bol.com.br](mailto:deyvidbrafe@bol.com.br), <https://orcid.org/0000-0002-7969-8004>; <http://lattes.cnpq.br/6397177270230965>.

<sup>166</sup> UFAL/ Campus Sertão; E-mail: [geisacarla2420@gmail.com](mailto:geisacarla2420@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4391-6516>; <http://lattes.cnpq.br/0122980503140032>.

<sup>167</sup> ORIENTADORA: UFAL/ Campus Maceió, E-mail: [mDSAOC@gmail.com](mailto:mDSAOC@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9612-9735>, <http://lattes.cnpq.br/6428711681688374>



Entretanto, em dezembro de 2019 com o advento da SARS-COV-2, toda a sociedade fora obrigatoriamente “incluída digitalmente” no mundo remoto, onde fazer-se presente fisicamente mostrava-se um sonho cada vez mais distante.

O capital, então, através da mobilização dos organismos internacionais de promoção de seu ideário e do fomento a seu projeto de sociabilidade – o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), além da gigante em TIC Microsoft –, alardeiam que, promovendo e acelerando, em nível mundial a inserção e imersão do *on-line*, haverá uma maior e melhor qualidade de vida a todos. Mas não foi isto que aconteceu. Será esta premissa que buscaremos demonstrar neste artigo.

## **METODOLOGIA**

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, com revisão bibliográfica, tendo em vista buscarmos subsídios teóricos – doutrinários para refletimos acerca dos desafios da inclusão digital no Brasil que agudizam-se em dezembro de 2019 com a pandemia de SARS-COV-2, e a expansão do projeto educacional da terceira via neste cenário.

Ancorados no materialismo histórico, observamos que o trabalho docente está cada vez mais subserviente aos ditames do capital, corroborando com a perpetuação do projeto de sociabilidade da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia nas sociedades contemporâneas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

O Brasil é um país continental, composto por 27 entes (26 estados e o distrito federal) e mais de 5.000 (cinco mil) municípios que refletem, cada qual, realidades educacionais distintas e utilização das TIC's de formas variadas. As desigualdades sociais, das diferentes regiões aliadas às parcas condições econômicas da população, principalmente entre as classes mais carentes, já alijavam o acesso à educação, quiçá, agora, as TIC, visto que para as grandes empresas transnacionais somos vistos “como meros consumidores” de suas mercadorias, não importando a idade, priorizando a venda, e conseqüente o lucro para com seus produtos.

E toda esta situação é agudizada com a pandemia de SARS-COV-2, que traz/ legitima uma crescente onda de demissões pelo mundo afora, o aumento desenfreado nas políticas de privatizações, da precarização cada vez maior do trabalho docente pela redução das conquistas

trabalhistas e do socorro ao capital privado nas crises cíclicas do capital, cada vez mais se propaga a tese da “responsabilidade social”.

Conforme GIDDENS (2000), a terceira via é um modelo ideológico de fomento às “práticas sociais”, onde o Estado vai paulatinamente transferindo suas obrigações/ funções à sociedade civil (ONG’s, empresas, mídia, associações, fundações, escolas...) com o fito de obter um consenso ideológico de manutenção do projeto de governança burguês, conformando ideologicamente uma extensa gama de pessoas, com a normalidade da perda/ expropriação de seus direitos.

Através desta prática ideológica (a terceira via) o Estado busca incutir no imaginário que para preservar seus empregos, sempre que haja qualquer das crises cíclicas por qual passa o capital, o docente deverá defender o projeto neoliberal de sociedade, mesmo que seja necessário retirar direitos e garantias arduamente conquistadas!

Entretanto, tais atos possuem a intencionalidade da busca pelo consenso, perpetuando o atual projeto societário, na tentativa de calar a voz daquele que pode lutar contra hegemonicamente e, através do ensino, promover uma toma de consciência e tentar convencer o outro, que não seja justificável a exploração do homem pelo próprio homem em pleno século XXI. Isso ocorre em nossa sociedade, pois mesmo em tempos de pandemia continua-se defendendo com fervor o neoliberalismo; que é um corpo teórico de ordem político-econômica, capitalista, que defende a não ingerência Estatal na economia, pregando que “a mão invisível do mercado” é auto regulatória, e que quanto maior for à liberdade do mercado, maior será o desenvolvimento econômico-social do País. Seu corpo teórico vem pregar um Estado mínimo, enxuto e competitivo; pouca ou nenhuma intervenção governamental na economia e no mercado de trabalho; globalização dos capitais transnacionais e privatização das empresas públicas do estado, além de flagrante oposição à tributação dos capitais.

Como exemplo, temos as edições da Medida Provisória nº 1045/2021<sup>168</sup> e da Medida Provisória nº 1046/2021<sup>169</sup> que sob o argumento da “preservação de empregos”, alijou e desguarneceu trabalhadores da educação (e em âmbito geral) nos momentos que mais precisavam de proteção!

168 Por meio desta Medida Provisória, o governo continuou com seu “Programa Emergencial de Manutenção do Emprego”, cujo escopo foi à permissividade às empresas de realizarem acordos (sem a obrigatoriedade da presença do sindicato classista) para redução de jornada e salário de funcionários ou a suspensão dos contratos de trabalho.

169 Com esta Medida Provisória, flexibilizaram-se as regras sobre tele trabalho, antecipação de férias individuais, concessão de férias coletivas, aproveitamento e a antecipação de feriados, banco de horas, suspensão de exigências administrativas em segurança e saúde no trabalho e o adiamento do recolhimento do FGTS.

Dentro do atual cenário global pós COVID 19, que mostrou uma agudização das tensões sociais, uma agudização das lutas de classe e o crescimento vertiginoso do desemprego como é possível admitir a exploração do homem pelo próprio homem?

No âmbito deste cenário, é muito mais prático a culpabilização da crise incidir sobre os direitos conquistados pelos trabalhadores que organizados em sindicatos, vinham obtendo antes da SARS-COV-2 nas mesas/rodadas de negociação com seus patrões burgueses, sensíveis avanços trabalhistas. Aqueles que resistem e “teimam” em assumir sua função de contribuir para a formação da consciência crítica de seus alunos são hostilizados e até criminalizados por ousarem agir não no sentido da domesticação; mas de sua emancipação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de sociabilidade burguesa, no lastro histórico, chega vitorioso ao século XXI, pois grande parte da população mundial aceita as relações de dominação e subserviência impostas pela classe dominante, como a única forma plausível de convivência social frente às crises cíclicas por que passa o capital. Os docentes devem, a partir da toma de sua real consciência e papel na sociedade, demonstrarem sua insubmissão aos ditames da classe dominante e as ingerências do capitalismo na economia, representando a única esperança de estabelecimento de uma pedagogia de contra hegemonia.

Nas últimas décadas, os índices de empobrecimento, deterioração social e as consequentes transformações da burguesia que transmuta a forma como a sociedade deve cada vez mais compreender a vida e o mundo em que se vive em especial no Brasil e na Ameríndia, tem relação direta com a precarização do trabalho, o desmonte no investimento escolar e a expansão do projeto de sociabilidade burguês, situação que se agravou durante a pandemia de sars-cov-2 e continuamos sentido seus reflexos hoje em dia. A partir dessa ótica, os resultados deste artigo mostraram que fora relegado a coadjuvância a voz/ o dizer daqueles que labutam incansavelmente na sala de aula, silenciando/culpabilizando os/as profissionais da educação por quaisquer óbices ou insucessos neste projeto hegemônico da terceira via.

Não lhes foi dado o direito de manifestar-se na atual conjuntura, acerca do desenvolvimento de seu mister na situação pandêmica: nem antes, nem agora, tampouco depois.

Para tanto, é necessário que diante dos problemas e das investidas da lógica do capital, assumamos sempre uma postura crítica, fazendo da prática educativa uma instância de luta

contra todos os mecanismos de opressão impostos pela classe dominante e seu projeto de sociabilidade.

## REFERÊNCIAS

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: Consolidação do projeto neoliberal na América latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, Istévan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9, n. 5, October (2001).

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D. **Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros**. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp.1, p. 860- 880, out/2017a.

PRIOSTE, C. **O homo zappiens e o uso dos dispositivos televisuais: possíveis impactos no processo de alfabetização**. Conhecimento & Diversidade, Niterói, v.9, n.18, p. 73 88, jul/set.2017b.

## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

389

GERALDO, Carolina Ferreira<sup>170</sup>

DIOGENES, Elione Maria Nogueira<sup>171</sup>

### RESUMO

O objetivo com o desenvolvimento deste trabalho é analisar o referencial teórico produzido no campo da pesquisa em educação a respeito do projeto político-pedagógico e a gestão democrática e participativa. Quais as dificuldades que apontam no processo de produção do projeto pedagógico de forma coletiva e se apresentam reflexões a respeito dos limites de sua elaboração frente às políticas educacionais implementadas, sobre o contexto econômico, político e ideológico em que é produzido.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico. Gestão Democrática.

### INTRODUÇÃO

O projeto político pedagógico (PPP) é um instrumento norteador para o funcionamento das instituições de ensino. Estas unidades de ensino possuem uma gestão administrativa, e para que ocorra um bom desempenho das atividades, o ideal é que essa gestão seja democrática e participativa.

A procura por melhores condições de ensino está relacionada de modo direto com a ideia de construção de um projeto político pedagógico que seja verdadeiramente coletivo. Dessa forma, esta pesquisa tem interesse em ampliar o estudo a respeito do projeto político-pedagógico como instrumento da gestão democrática e participativa, tendo em vista que esse documento orienta as práticas pedagógicas no interior da instituição e deve ser elaborado pelos membros da escola.

Dessa maneira, o estudo que é um trabalho de conclusão de curso (TCC), do curso de graduação de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), será organizado em quatro partes, sendo elas, introdução, onde será discutido o contexto histórico e social do surgimento da gestão democrática e participativa e o projeto político pedagógico, o segundo momento é a revisão bibliográfica, onde será exposto o que foi encontrado sobre a temática, no

<sup>170</sup>Carolina Ferreira Geraldo. Universidade Federal de Alagoas. carolinaferreirageraldo@gmail.com, ORCID.ORG/0000-0002-3555-106X, <http://lattes.cnpq.br/4061137791146040>.

<sup>171</sup> Elione Maria Nogueira Diógenes. Universidade Federal de Alagoas. elionend@uol.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-9237-6667>, <http://lattes.cnpq.br/2352567866641388>.

terceiro momento será a contextualização sobre a temática, e por fim, o quarto momento será as considerações finais, onde nos limites do estudo realizado, haverá um resgate dos aspectos que serão considerados fundamentais para a reflexão em torno da produção teórica referente ao Projeto Político-Pedagógico e a Gestão Democrática e Participativa

## **METODOLOGIA**

A Metodologia deste estudo será estabelecida por meio de uma revisão bibliográfica, onde segundo Fonseca (2002, p. 32),

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

A abordagem será qualitativa, e para Godoy (1995) a escolha pela abordagem qualitativa se fundamenta diante da temática e da investigação com foco em ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica da questão investigada.

Ainda sobre a abordagem metodológica, será desenvolvida a pesquisa bibliográfica, seguida do método de análise do conteúdo que Bardin (1977, p. 42) define como:

[...] 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 (BARDIN, 1977, p. 42).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica será utilizada como meio de examinar as publicações, na intenção de buscar na literatura concepções e fundamentos sobre o projeto político pedagógico como instrumento da gestão democrática e participativa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES.**

De acordo com Veiga (2009) a gestão democrática é um princípio e uma política que compreende as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Dessa forma, a LDB (Lei nº 9.394, de 1996) também estabelece normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, no art.14 é confirmada a necessidade dessa visão democrática:

Art. 14. I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes. (BRASIL, 1996).

No art. 15 é contemplada a autonomia da escola para a gestão participativa:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A gestão democrática além de ser prevista em lei, é um desafio aos sujeitos das escolas, visto que exige a construção de uma cidadania emancipadora e autônoma, em um contexto participativo, crítico e coletivo, e essa é uma realidade totalmente diferente das vivenciadas pela maioria da população brasileira. Dessa maneira, é preciso refletir sobre o contexto nacional e, principalmente, local para a construção de um PPP que considere as verdadeiras necessidades de sua existência autônoma.

A autonomia está assegurada na Lei n° 9394/96 (LDB), no art. 12 é estabelecido que é de responsabilidade da escola elaborar o seu projeto político pedagógico:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...].

Nesse sentido, a LDB n° 9394/96 oficializa a construção do Projeto Político Pedagógico, contudo, são grandes as dificuldades de sua execução. Segundo Gadotti e Romão (1997, P.36), alguns desses problemas são:

a) a nossa pouca experiência democrática; b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas faces; [...]

Essas limitações são evidentes nesse campo, onde muitas vezes é preciso superar as vontades políticas e ir em busca da autonomia na construção das relações pedagógicas. Por fim, ainda podemos articular essas ideias com as diretrizes da Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação (PNE), onde determina entre seus objetivos a seguinte indicação legal:

democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na

elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Portanto, fica evidente, a partir da legislação, a necessidade de um trabalho democrático e coletivo na construção das decisões de cada escola. Dessa forma, a presente revisão bibliográfica tem como objetivo investigar de que maneira o Projeto Político Pedagógico é instrumento da Gestão Democrática e Participativa.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção da realização deste estudo é analisar o referencial teórico produzido, com o intuito de identificar a concepção de projeto político pedagógico e gestão democrática e participativa que expressam os pesquisadores que estudam sobre essa temática, as dificuldades que apontam no processo de produção do projeto e as reflexões a respeito dos limites de sua elaboração frente às políticas educacionais.

Dessa maneira, o percurso do estudo será o de identificar a concepção, os limites e as dificuldades apontadas, com a intenção de determinar se há na produção analisada, elementos que identifiquem de que maneira o projeto político pedagógico é instrumento da gestão democrática e participativa.

### REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso: 7/2/2023.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan.2001. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso: 7/2/2023.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade**. Brasília: Revista Retratos da Escola, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.



**O SENTIDO/DISCURSO MATERIALIZADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO  
E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR  
DA CLASSE TRABALHADORA**

393

HONÓRIO, Deane Taiara Soares<sup>172</sup>

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira<sup>173</sup>

MELO, Fernanda Karina Souto Maior de<sup>174</sup>

**RESUMO**

Este trabalho resulta de um recorte de uma pesquisa de mestrado acadêmico, em processo de finalização, que tem como objetivo analisar o discurso neoliberal presente na reforma do Ensino Médio de modo a evidenciar as suas consequências para a formação da classe trabalhadora. Para tanto, fez uso do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso Francesa, filiada a Michel Pêcheux, que possibilitou identificar as condições de produção deste discurso em duas perspectivas, ampla e restrita, perpassando os acontecimentos históricos e imediatos que contribuíram para a sua materialização no texto da lei de nº13.415 de 2017. Entre os principais resultados, demonstrou-se que a atual reforma diminui as chances de uma formação integral firmada na perspectiva crítica e progressista de educação para os estudantes pertencentes à classe trabalhadora, que frequentam as escolas públicas, uma vez que retoma uma formação escolar direcionada para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio. Formação da Classe Trabalhadora. Discurso. Ideologia.

**INTRODUÇÃO**

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica brasileira e, desde seu surgimento até os dias atuais, têm passado por algumas mudanças, tanto em relação à nomenclatura quanto à forma de organização curricular. A atual alteração a que esta etapa foi submetida ocorreu após o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, quando o vice-presidente Michel Temer assumiu o posto da presidência como interino. O processo de reforma do Ensino Médio foi lançado naquele governo como uma Medida Provisória, um instrumento legal em que o próprio presidente da república pode dele se utilizar com força de lei, nos casos considerados de urgência. Já existia um trabalho que vinha sendo construído pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio, de modo participativo, com o intuito de substituir o Projeto de Lei nº8.640-A,

<sup>172</sup> Deane Taiara Soares Honório. Universidade Federal de Alagoas. taiaradeane@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3285-8576>, <http://lattes.cnpq.br/4416511908002768>.

<sup>173</sup> Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. Universidade Federal de Alagoas. mdsaac@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9612-9735>, <http://lattes.cnpq.br/6428711681688374>.

<sup>174</sup> Fernanda Karina Souto Maior de Melo. Universidade Federal de Alagoas. nandasoutomaior@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0406-5931>, <http://lattes.cnpq.br/1882140368183434>.

de 2013. Contudo, com a tomada do Estado pelo governo Temer, muda-se também a vertente política, assumindo-se uma perspectiva ideológica neoliberal.

A partir daí a Medida Provisória de nº746 de 2016 é convertida na lei de nº13.415 de 2017, instituindo um novo Ensino Médio. Com isso, é disseminado o discurso de que esta fase seria o ponto de início para a promoção do protagonismo juvenil, favorecendo o envolvimento dos estudantes, já que eles teriam liberdade de escolher e decidir o que gostariam de estudar, por meio da flexibilização curricular, formando-os de forma integral, cidadã e de acordo com as novas tecnologias e necessidades do mundo do trabalho. Todavia, o percurso da reforma ocorreu de modo antidemocrático, pois a população não teve oportunidade de demonstrar suas questões e anseios. Mesmo com as reivindicações dos estudantes, professores e pesquisadores envolvidos com o Ensino Médio, não houve escuta das opiniões contrárias à reforma, ainda assim, ela foi instituída.

Diante disso, ao se refletir sobre as possíveis implicações dessa reforma para a classe trabalhadora, esta pesquisa tem como objetivos específicos: i) identificar as intencionalidades do discurso da lei de nº13.415 de 2017; ii) demonstrar as implicações do discurso da lei de nº13.415 de 2017 para a formação da classe trabalhadora; e iii) desvelar os efeitos de sentido do discurso na formação escolar das juventudes no Ensino Médio. Assim, a seguir, serão abordados o referencial teórico-metodológico, que subsidiou a pesquisa, sendo este a Análise do Discurso francesa; os aspectos históricos que compõem a trajetória do Ensino Médio brasileiro e a discussão que demonstra parte dos resultados das análises e, por fim, as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa fez uso do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso Francesa, filiada a Michel Pêcheux. Este é um campo de estudo interdisciplinar que envolve diferentes teorias, como a linguística, o materialismo histórico, a psicanálise e o discurso. Além disso, oferece dispositivos teóricos de análise que são instrumentos possibilitadores do desenvolvimento dos objetivos delineados. Neste estudo, utilizaram-se as seguintes categorias: formação ideológica, formação discursiva, silêncio, memória discursiva e interdiscurso, além dos conceitos de sujeito, discurso e ideologia. Na teoria do discurso o sujeito não é percebido pela sua individualidade, como aquele que tem uma ideia e a dissemina, ou como o primeiro a dizer algo, mas como pertencente a uma sociedade. O discurso que o sujeito produz se relaciona

ao que é valorizado e propagado dentro de um grupo social específico, que possui seu próprio espaço social, suas crenças e sua cultura. Portanto, o sujeito do discurso é constituído a partir das práticas sociais e da ideologia que permeia o grupo social com o qual ele se identifica e são essas práticas sociais e ideológicas que sustentam o complexo psíquico do indivíduo. Com isso, acredita-se que a materialização do discurso da reforma do Ensino Médio está embebida de intencionalidades diversas.

Por isso, é necessário estabelecer as Condições de Produção do Discurso em seus contextos imediato, que são aqueles em que o enunciado está acontecendo, o aqui e o agora, ou seja, o momento em que se inicia o processo de estabelecimento da atual reforma do Ensino Médio; e o amplo, que diz respeito à conjuntura social, histórica e ideológica que possibilitaram a construção de um discurso. Nesse caso, todos os acontecimentos que influenciaram a trajetória do Ensino Médio brasileiro até os dias atuais. Assim, o discurso é “produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para atender às necessidades postas nas relações entre os homens, para produção e reprodução de sua existência” (FLORENCIO; MAGALHÃES; SOBRINHO; CAVALCANTE, 2016. p. 27). Tendo em vista as contribuições deste referencial teórico-metodológico para a compreensão crítica de um discurso, foram separadas 8 sequências discursivas, que são trechos recortados do texto da lei de nº13.415 de 2017 e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio atualizadas em 2018, para compor o *Corpus* de análise deste estudo. Desse modo, é por meio da Análise do Discurso que há possibilidade de se compreender qual o posicionamento do sujeito em relação à luta de classes e de que forma os discursos são produzidos (Idem, 2016).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A história do Ensino Médio brasileiro a partir da primeira República, tempo em que se configurava a política do café com leite, teve início na Constituição da República dos Estados Unidos da Brasil em 1891, dispendo como atribuição do Congresso criar nos estados instituições de ensino secundário. Na ditadura do Estado Novo, durante a gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e da Saúde Pública, foram publicados os decretos de nº19.890, nº21.241 e nº20.158, todos de 1931. O primeiro estruturou o ensino secundário, o segundo consolidou as suas regulamentações, e o terceiro organizou o ensino comercial, a profissão do contador e outros (GHIRALDELLI JR., 2001). A situação do ensino secundário, com a reforma, se deu com a criação de duas etapas, uma delas teria o período de cinco anos,

considerado como fundamental, e a outra, um período de dois anos, considerada complementar. Percebeu-se que havia uma divisão no sistema de ensino, estabelecendo a profissão em que cada pessoa poderia se formar, de acordo com a posição que ocupava na pirâmide social (ARANHA, 1996). Em 1937, é instituída uma nova Constituição por Francisco Campos, que estipulou para a educação pública das pessoas pobres o foco no ensino profissional. Com Gustavo Capanema integrando o Ministério da Educação e Saúde Pública, foram decretadas as leis orgânicas do ensino, com o objetivo de atender aos interesses políticos. Entre elas estava o Decreto-lei de nº4.244, de 1942, intitulado por Lei Orgânica do Ensino Secundário, separado em duas etapas. A primeira chamada de ginásial, com o período de quatro anos, e a segunda, chamada por colegial, com o período de três anos (SAVIANI, 2013). Isso demonstrou o interesse de usar a educação para padronizar social e economicamente a população brasileira.

No regime militar, em 1971, houve a reforma de 1º e 2º graus com a lei de nº5.692, que visava criar um elo entre o modo de produção capitalista e o aumento da eficiência do trabalho, utilizando a educação como uma ferramenta para tornar o país naquilo que dizia o lema: “Brasil Grande Potência”. Tudo isso para favorecer o sistema ideológico fundamentado no conhecimento técnico ou científico, do regime militar (FERREIRA Jr., 2010, p.98). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, já no período de transição democrática do Brasil, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, atualmente vigente. Anterior a este acontecimento, Fernando Henrique Cardoso, em 1995, enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Emenda Constitucional de nº173, que tratava da reforma do aparelho do Estado brasileiro. A reforma objetivava retirar do governo a responsabilidade com as políticas sociais, pois colocava tarefas de atribuição do Estado para serem realizadas pelas instituições privadas, deixando de regular a economia e assumindo dispositivos do mercado nas políticas estatais (SILVA, 2003).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Ensino Médio permaneceu a duração de três anos, para o aprofundamento das aprendizagens obtidas no ensino fundamental, possibilitando a continuidade dos estudos. De modo geral, o texto da lei demonstrou um interesse em fazer com que o sujeito pudesse continuar aprendendo, de modo flexível e recebesse uma formação básica para o trabalho, oferecendo um desenvolvimento parcial e superficial aos cidadãos brasileiros (SAVIANI, 2011). A conjuntura política estava permeada pelos interesses privatistas, neoliberais, que assumiam as demandas do mercado e do sistema de produção como prioridade. No entanto, essas Diretrizes, foram sendo aos poucos,

por meio do trabalho de educadores progressistas, levada a rumos mais emancipatórios. A atual reforma do Ensino Médio, por meio da lei de nº13.415 de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº9394 de 1996, a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação de nº11.494 de 2007, institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº5.452 de 1943 e o Decreto-lei nº236 de 1967, e revoga a lei nº11.161 de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola (BRASIL, 2017).

Ao percorrer alguns dos aspectos históricos do Ensino Médio brasileiro demonstrou-se, por meio das análises, que o discurso do novo Ensino Médio está inscrito em uma Formação Ideológica Neoliberal e em uma Formação Discursiva do Mercado. Os documentos legais analisados evidenciam um retorno a antigas reformas desta etapa do ensino que visavam disponibilizar para a educação pública uma formação com caráter tecnicista, que tivesse como objetivo central a profissionalização dos sujeitos para uma saída rápida da educação básica e uma inserção imediata nos postos de trabalhos. No entanto, foi visto que mesmo retomando projetos anteriores já estipulados no percurso do Ensino Médio eles foram ressignificados, para que pudessem ser encaixados na nova realidade e dinâmica tecnológica e do trabalho mundial. A nova lei prevê que o currículo deve ser flexibilizado por meio da divisão dos conteúdos em duas vertentes, sendo 1800 horas destinadas a Base Nacional Comum Curricular e 1200 horas para os itinerários formativos. Tanto a Base Comum que deve ser dada em todo território brasileiro quanto os itinerários foram divididos por campos do conhecimento, sendo eles: Matemática, Linguagens, ciências da natureza, e ciências humanas e sociais aplicadas, acrescentando aos itinerários a área da formação técnica e profissional. Todavia, propagou-se o discurso de que isso favorece ao estudante somente estudar aquilo que tivesse a ver com suas perspectivas futuras, de vida e de profissão, mas, a situação concreta é diferente, tendo em vista que a própria legislação da reforma enfatiza que as escolas só ofertarão os itinerários formativos que tiverem dentro de suas realidades e possibilidades. Percebe-se, então, que as escolas com menos recursos estruturais e pedagógicos não terão condições de disponibilizar todos os itinerários para que cada sujeito possa realmente fazer uma escolha, ficando silenciado esse fato e o de que as escolas privadas não terão essa preocupação.

Além disso, a lei da reforma também aponta como conteúdos obrigatórios durante os três anos de Ensino Médio apenas matemática e português, colocando os demais saberes numa

posição irrelevante, posto que as outras disciplinas deverão ser ministradas como conteúdos diversificados. Em relação ao itinerário de formação técnica e profissional foram dadas diversas possibilidades para que o estudante receba uma formação superficial e precária, tais como: permitir que seja substituído parte da carga horária do curso pela experiência prática de trabalho do estudante no setor produtivo, cursar parte dos componentes na modalidade a distância, principalmente para os que estudam no turno noturno. Outro ponto identificado refere-se aos eixos estruturantes dos itinerários formativos, sendo um deles designado para difundir o empreendedorismo. Esse componente, da forma como as orientações mostram que deve ser dado, enfatiza que o sujeito empreendedor é aquele que tem autonomia, capacidade de resolver conflitos e assumir responsabilidade. Isso leva ao estudante a ideia de que ele deve abrir seu próprio negócio e que os resultados pelo seu sucesso ou fracasso dependem apenas de seu esforço individual e de sua capacidade de gestão, retirando do Estado a sua parcela de responsabilidade com a sociedade. Ainda mais, porque é isso que os empresários de grande porte almejam, uma população sem acesso aos direitos trabalhistas, realizando trabalhos informais, que nas tendências atuais recebem o nome de “empreendedores”. Isto é, a vida do trabalhador sendo apreendida pelas ideologias hegemônicas neoliberais, a favor da manutenção das desigualdades sociais que sustentam e permitem a reestruturação capitalista.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atual reforma do Ensino Médio produz efeitos de sentidos de que essa alteração na legislação beneficiará toda a sociedade, sobretudo, os jovens da classe trabalhadora que necessitam trabalhar para suprirem sua sobrevivência e até mesmo de seus familiares. No entanto, a nova lei encobre seus reais interesses por meio de alguns mecanismos, como a escolha do uso de determinadas palavras, em vez de outras, deixar de citar alguns termos, na construção do texto da lei, dentre outros. Isso evidencia a importância da realização de análises, uma vez que elas possibilitam evidenciar o que está implícito. Desse modo, foi possível compreender de forma crítica o discurso que se materializou nos documentos legais da reforma, tanto na Lei de nº13.415 de 2017 quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, demonstrando que a reforma é fruto de interesses políticos e econômicos dos sujeitos das classes hegemônicas, que objetivam formar mão de obra barata para a execução de serviços com baixo retorno financeiro e social para os trabalhadores. Com isso, propagam a ideologia neoliberal de que a atuação do Estado na economia deve ser mínima, os serviços públicos

devem ser privatizados, os direitos sociais diminuídos, principalmente os trabalhistas, e que a população mais pobre deve permanecer em seu *status quo*. Por isso, o Ensino Médio sempre foi alvo de interesses, para ser utilizado como ferramenta de alienação e produção do sujeito conforme se almeja os detentores do poder, ou seja, manipuláveis.

399

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Acesso em: 15 de out. 2020. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](http://L13415(planalto.gov.br)).

FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EduFSCar, 2010. 123p.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama, MAGALHÃES, Belmira, SOBRINHO, Helson Flávio da Silva, CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar. **Análise do discurso: fundamentos & práticas**. Maceió: Edufal, 2016.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. 2001. Acesso em: 15 de out. 2022. Disponível em: [Paulo\\_ghiraldelli\\_jr.\\_-história\\_da\\_educacao\\_no\\_brasil\\_\[1d47jx796m42\]\(idoc.pub\)](http://Paulo_ghiraldelli_jr._-história_da_educacao_no_brasil_[1d47jx796m42](idoc.pub)).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. revista - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.- (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na 'reforma' do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

## O SILENCIAMENTO NA CARTILHA MUTIRÃO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB)

400

Francisco Tenório da Silva<sup>175</sup>

Maria do Socorro de Aguiar Oliveira Cavalcante<sup>176</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar o silenciamento imposto ao Movimento de Educação de Base (MEB) materializado na cartilha Mutirão, produzida durante o regime militar pós 1964. O Movimento de Educação de Base foi o único movimento educacional vinculado à Igreja Católica que permaneceu atuante durante o regime do governo militar. O MEB era o movimento educacional que alfabetizava jovens e adultos através das escolas radiofônicas nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país. O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em educação do Grupo de Estudos Políticas Públicas: história e discurso, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Nosso estudo fundamenta-se nos pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux, ancora da no materialismo histórico dialético. Mediante a utilização das categorias Condições de Produção; Ideologia e Silenciamento, buscaremos desvelar os objetivos (não revelados) do discurso materializado na referida cartilha.

**Palavras-chave.** Movimento de Educação de Base. discurso. Silenciamento.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa ocupa-se do silenciamento de luta de classe materializado na cartilha Mutirão (1965) produzida pelo Movimento de Educação de Base após o golpe civil-militar em 1964. O nosso estudo está baseado no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, pois compreendemos que a função da AD é “explicar porque o texto produz sentido; não os sentidos contidos no texto”. (CAVALCANTE *et al.* 2009, p. 25).

O trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado em educação desenvolvida pelo Grupo de Estudo Políticas Públicas: história e discurso (GEPHED), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL).

Para compreendermos o contexto histórico e social da época, evidenciamos que o Movimento de Educação de Base (MEB) foi um movimento educativo de âmbito nacional que

<sup>175</sup> Graduado em História e Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. email: francisco.tenorio@cedu.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8329-2413>

<sup>176</sup> Professora associada da Universidade Federal de Alagoas, graduada em Letras, com Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística. Atua nos programas de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística e em Educação da UFAL. E-mail: mdsaoc@gmail.com. ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0002-9612-9735>



promoveu a educação aos sujeitos do campo das regiões norte, nordeste e centro-oeste do país. Se caracterizou por meio de uma parceria entre a Igreja Católica e o presidente Jânio Quadros. Ambos assinaram o Decreto Federal 50.370, de 21 de março de 1961, fomentando a educação de base para os sujeitos da zona rural. O MEB foi o único movimento educacional da Igreja Católica que atuou na educação durante o regime militar, pós 1964, e permanece até os dias atuais, em alguns estados da federação, desenvolvendo a educação popular em parceria com os governos estaduais<sup>177</sup>. Entretanto, vale salientar que seus objetivos e sua metodologia sofreram modificações para atender aos interesses do regime vigente à época.

No âmbito desse processo, teve de refazer o seu material didático. Assim, para substituir o livro anterior – *Viver é lutar* considerado subversivo -, foram produzidos dois novos livros de leitura: o *Mutirão* (primeiro livro) destinado aos analfabetos e o *Mutirão* (segundo livro) para os recém-alfabetizados. Esses materiais traziam as atividades dos trabalhadores agrícolas focando nas diversas etapas do trabalho agrícola como: preparo do terreno, plantio, colheita e venda, mas sem nenhuma reflexão acerca da questão fundiária e das condições de trabalho impostas ao trabalhador rural

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessária uma garimpagem nos arquivos e relatórios do MEB disponíveis no Arquivo Cúria da Arquidiocese em Maceió, além de consulta em jornais da época como: *Jornal de Alagoas*<sup>178</sup>(1960-1970); *Correio da Manhã*<sup>179</sup> (1964-1968) e revisão de literatura em obras clássicas sobre a temática do MEB dos seguintes autores: (KADT 2003; FÁVERO, 2006; WANDERLEY, 1984), entre outros.

## OBJETO TEÓRICO E OBJETO DE ANÁLISE

O silêncio aparece na AD como uma reflexão analítica e interpretativa da realidade, Orlandi (2007, p. 28), afirma que na história da humanidade o silêncio surge como "significação" e possibilita formas de sentidos, assim sendo, o homem cria "a linguagem para retê-lo". Em outra abordagem o silêncio é visto como falta, ausência ou quando o sujeito se cala.

<sup>177</sup>Na atualidade o MEB, continua vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, sediada no Distrito Federal. Os seus projetos educacionais são baseados na educação popular e permanece atuando nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão, Distrito Federal e Norte e Nordeste de Minas Gerais, em regime de parceria com os governos estaduais, em Alagoas, as informações sobre o MEB na atualidade se encontram disponíveis no site: <https://www.meb.org.br/quem-somos/> Acesso em: 20 mai. 2019.

<sup>178</sup> Documentos disponibilizados no acervo do Arquivo Público de Alagoas.

<sup>179</sup> Documentos disponíveis em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 10 de fev. 2023.

Ao tratar desse tópico, apoiamo-nos na obra específica que aborda profundamente o assunto. Nesse viés, trazemos a discussão teórica sobre o silêncio, proposta por Orlandi, para analisar o nosso objeto de estudo - o discurso do material didático do MEB. De acordo com a referida autora, para realizar uma análise do silêncio numa abordagem discursiva é fundamental realizar uma intervenção teórica. Dessa forma, no movimento histórico da humanidade, os sujeitos perceberam o significado do silêncio, já que antes da fala.

Orlandi (2007) argumenta que o silêncio e o apagamento são também um modo de constituição e de formulação do discurso, logo, produzem sentidos. Assim, como existem multiplicidades de significados nas palavras, o silêncio também possui uma variedade de significados.

O silêncio possibilita várias formas de significar e está na mediação entre a linguagem, o mundo e o pensamento. Nesse sentido, a referida autora apresenta duas categorias de silêncio, são elas: a) o silêncio fundador, que se manifesta nas palavras que apontam o significado do “não dito” [...] b) a política do silêncio que produz sentido e apaga determinados conjuntos de sentidos que não devem ou não podem ser produzidos. (ORLANDI, 2007, p. 24).

Assim, continua a autora (idem, p. 105): “a política do silêncio distingue, por sua vez, duas subdivisões: a) o constitutivo (todo dizer cala algum sentido necessariamente) e b) local (a censura)” que nos indica que para dizer é preciso não dizer, ou seja, uma palavra dita pode apagar outras palavras. O silêncio local refere-se à censura, quando ocorre uma interdição da palavra em determinados contextos. É isso que ocorre no contexto do golpe militar-civil de 1964. Os efeitos desse acontecimento histórico se materializam em várias formas de censura e de agressão à sociedade civil - cassação de mandatos políticos; supressão de garantias individuais; da liberdade de expressão; de eleições diretas, impedindo o povo de escolher seus representantes. Em nome da segurança nacional, instaura-se um governo autoritário marcado por perseguições, prisões, torturas, censuras e agressões a tudo e a todos, incluindo movimentos sociais considerados subversivos por fazerem críticas ao novo regime.

O MEB não escapou desse processo. Considerado um movimento subversivo, as tensões políticas entre o MEB e o regime militar, foram marcadas, principalmente pela proibição da cartilha Viver é Lutar.

Para que o movimento continuasse desenvolvendo as suas atividades educativas nas regiões do país, e recebessem o financiamento do Estado brasileiro, foram tomadas algumas medidas: em primeiro lugar, o aumento do controle do MEB pela ala conservadora da Igreja

Católica; em segundo lugar, foram aprovadas diretrizes que reafirmaram a posição do MEB como entidade católica, de finalidade social e educativa, cujo objetivo era formar um homem para ser cristão. Nesse novo contexto, o termo conscientização é silenciado dos temas abordados pelo MEB, passando-se a assumir o discurso de cooperação.

A finalidade da cartilha Mutirão era propor atividades para os educandos adultos, que viviam nas zonas rurais, além do processo de alfabetização, como a aprendizagem da escrita, da leitura e dos princípios básicos da aritmética da matemática. O livro de leitura apresentava as atividades desenvolvidas pelo homem do campo e a possibilidade de, através da cooperação, resolver os problemas surgidos.

Iniciaremos as análises examinando os discursos materializados na cartilha Mutirão, primeiro livro, observando os efeitos de sentidos e os silenciamentos. Trataremos, assim, dos efeitos de sentido sinalizados nas lições desta cartilha que foi formulada pelo MEB, com a finalidade de alfabetizar os adultos no período do regime militar.

A nosso ver, esse é o objetivo da cartilha Mutirão, elaborada para se adaptar às normas impostas pelo regime militar, visando à cooperação com a ordem ideológica vigente. O discurso autoritário produzido pelo regime militar resulta em efeitos intervenção e censura no campo educacional do país, provocando o desmantelamento dos diversos movimentos de educação popular que atuavam no país, por meio de perseguições políticas, torturas violência. Assim apagam-se os vestígios de conscientização e resistência nos textos da cartilha Mutirão já que seu objetivo é o apagamento do discurso da cartilha Viver é lutar, como podemos ver nas sequências que seguem.

SD 11 - Donato ajuda Maneco na capina. Donato e Maneco se ajudam. Donato e Maneco vivem na comunidade. O povo da comunidade se ajuda na vida.

SD 12 - Donato e Maneco trabalham com enxada. Donato e Maneco vivem do trabalho da enxada. A máquina ajuda o trabalho. Trabalhar com máquina dá bom resultado.

O discurso materializado nas SD11 e SD12 identifica o trabalhador agrícola como sujeito solidário, um colaborador no sentido de solucionar os problemas individuais do trabalhador rural, através da ajuda mútua, ou seja, basta que os trabalhadores se unam, se ajudem para resolver seus problemas. Nessa perspectiva, silenciam-se as condições precárias em que vive o trabalhador rural e o processo de exploração a que é submetido “Donato e Maneco trabalham com enxada. Donato e Maneco vivem do trabalho da enxada”. Ou seja, “o

trabalho da enxada” assegura o viver do trabalhador nesse caso, não precisa lutar para viver. O trabalho com a enxada garante a vida de Donato e Maneco. Que tipo de vida é garantido a esses trabalhadores? Silenciam-se aí as condições miseráveis a que esses trabalhadores estão sujeitos. O salário que é pago pelo trabalho extenuante não é suficiente para garantir a esse trabalhador e a sua família três refeições diárias.

Por outro lado, o texto refere-se à introdução das máquinas na produção agrícola como algo positivo para o trabalhador, já que “a máquina ajuda o trabalho”, ocorre o aumento da produção. Silencia-se aí que as máquinas são introduzidas não para beneficiar os trabalhadores, mas os patões com o aumento da produção. Nesse caso, a introdução das máquinas representa uma ameaça para o trabalhador que pode ser dispensado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, o importante não é focar na constatação de uma evidência, por exemplo, o silenciamento da luta de classe da cartilha Mutirão, mas observar as migrações de sentidos que foram produzidas pela cartilha que resultaram no processo de permanência do MEB durante o regime ditatorial. Logo, o MEB se alinha à política educacional do governo militar para continuar as atividades educativas no país.

### REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, [et al]. **Análise do Discurso: fundamentos & prática**. Maceió: Edufal, 2009.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular. Análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ORLANDI, Eni P. **As Formas do Silêncio. No Movimentos dos Sentidos**. 3. ed. Campinas, SP. Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. 5 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2014.

**OS IMPACTOS DO FUNDEB NA POLÍTICA SALARIAL DOS PROFESSORES  
DA REDEESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS ENTRE  
OS ANOS DE 2007 E 2020**

405

SILVA, Doriely<sup>180</sup>

SILVA, Antonio<sup>181</sup>

LIRA, Jailton<sup>182</sup>

**RESUMO**

A pesquisa busca investigar os impactos do FUNDEB na política salarial dos professores da rede estadual de educação de alagoas entre os anos de 2007 e 2020, observando se o aporte de recursos oriundos do FUNDEB (2007-2020) significou a implantação de uma política de valorização salarial do magistério em Alagoas, tendo como referência a política institucional de desvinculação dos recursos e a Lei do Piso Salarial Nacional. O levantamento foi realizado comparando-se a realidade salarial do magistério estadual dos demais estados da região nordeste no período da primeira experiência do FUNDEB. A metodologia se deu através de uma abordagem qualitativa com a leitura e interpretação dos registros documentais que evidenciaram o tratamento concedido pelo governo à carreira e à efetiva valorização salarial do magistério em Alagoas, sendo complementada pelo materialismo histórico-dialético. Assim, espera-se mensurar o impacto da implantação do FUNDEB sobre a política de valorização salarial do magistério em Alagoas.

**Palavras-chave:** Educação. Financiamento. Profissão Docente.

**INTRODUÇÃO**

A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que vigorou de 2007 a 2020 (BRASIL, 2006), atendeu aos princípios constitucionais. Sua concepção básica garantia recursos financeiros que contemplavam todas as etapas e modalidades da educação básica, justamente o seu principal diferencial em relação ao modelo de fundo anterior (FUNDEF), uma vez que substituiu a concepção de focalização que estava em vigor por outra que pensava a educação básica em seu conjunto (LIRA, HERMIDA, 2017, p. 95).

No estado de Alagoas, Mendes (2012, p. 134) apurou que, entre os primeiros 4 anos de

<sup>180</sup> Doriely Ribeiro da Silva. UFAL. dorielyribeiro@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1809-3607>, <http://lattes.cnpq.br/8031755165402478>

<sup>181</sup> Antônio Nascimento da Silva. UFAL. antonionascimento.adv.2017@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0000-8509-1471>. <https://lattes.cnpq.br/5757560170757471>

<sup>182</sup> Jailton de Souza Lira. UFAL. jailtonsouzalira@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/6802352389342090>. <https://orcid.org/0000-0002-3534-0553>

implantação do FUNDEB, entre 2007 e 2010, o Estado recebeu um incremento da ordem de 194,27% de recursos provenientes de complementação da União para a educação básica, conforme dispõe a legislação em relação aos estados que não atingissem o valor do custo aluno mínimo estabelecido nacionalmente, modificando radicalmente o parâmetro de investimento público em educação se comparadas às décadas anteriores.

Quando se observa apenas a evolução dos valores nominais dos salários dos professores estaduais no decorrer deste tempo, esperava-se que houvesse um crescimento significativo dos vencimentos da categoria. Contudo, levando em conta que algumas ações governamentais das gestões Vilela Filho (2007-2010; 2011-2014) e Renan Filho (2015-2018; 2019) implicaram, em uma primeira análise, na mitigação dos efeitos positivos das políticas de fundos, como o congelamento dos salários, o não-cumprimento das progressões de carreiras devidas e o rateio dos recursos não aplicados do FUNDEB em vários exercícios financeiros, o que indica uma não aplicação dos montantes previstos inicialmente, tanto no sistema educacional quanto na folha de pagamento destes servidores, contrariando particularmente o que dispõe o Piso Salarial Nacional do Magistério (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, a hipótese central que norteou a busca das informações é de que esta falha de execução dos recursos do FUNDEB decorreu, ao contrário do que afirmam as versões oficiais, de uma política não explicitada de congelamento salarial dos pagamentos, sendo, portanto, uma ação deliberada de precarização dos vencimentos da categoria.

## **METODOLOGIA**

A metodologia desta pesquisa foi conduzida através de uma abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995, 2013; GATTI, 2002; SANTOS FILHO e GAMBOA, 2009) com a leitura e interpretação dos registros documentais (relatórios, balanços, legislação, disposição orçamentária) que evidenciaram o tratamento concedido pelo governo estadual à carreira e à efetiva valorização salarial do magistério em Alagoas. Ainda que a documentação analisada não respondesse todas as questões pesquisadas, foi possível constituir um quadro geral das principais ações do governo estadual em comparação com outros estados vizinhos quanto ao tratamento concedido aos vencimentos salariais do magistério.

A análise documental se reveste de grande importância, pois permite verificar, em um primeiro momento, quais os orçamentos aprovados e disponibilizados à conta do FUNDEB para a rede pública de Alagoas, realizando duas comparações fundamentais ao examinar

outros marcos legais, a saber: o que define legalmente o Plano de Cargos e Carreiras do magistério estadual aprovado em 2006 (ALAGOAS, 2006), para efeito de comparação, qual a efetiva valorização ocorrida entre os professores das redes estaduais dos demais estados da região nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Bahia) com base na análise das suas respectivas tabelas salariais, tendo como parâmetro os reajustes definidos na Lei do Piso Salarial Nacional (PSPN) durante o período de vigência desta primeira experiência do FUNDEB, entre os anos de 2007 a 2020.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado a partir da Emenda Constitucional nº 53 e regulamentado pela Lei nº 11.494, com vigência prevista de 13 anos (2007/2020), derivou da necessidade de correção dos equívocos e insuficiências do fundo contábil anterior, com alteração dos critérios para distribuição dos recursos entre estados e municípios, incluindo todas as etapas da educação básica, bem como o acréscimo gradual de 15% para 20% do percentual de arrecadação. No quesito da distribuição dos recursos, permaneceram como principais critérios as matrículas e o custo/aluno/ano, com a diferenciação entre as etapas e modalidades de ensino.

A nova lei garantiu ainda que 80% dos recursos do FUNDEB deveriam ser investidos em remunerações do pessoal docente, conforme definiam os planos de carreira dos estados e municípios, em atendimento ao Piso Salarial Profissional do Magistério. O FUNDEB, com as emendas constitucionais e a Lei do Piso de nº 11.738, sancionada em 17 de julho de 2008, conferiu novo patamar legal e financeiro para se enfrentar a questão.

Porém, pode-se concluir que uma das problemáticas do FUNDEB é seu caráter estático. O critério quantitativo e contábil, pautado em atender padrões mínimos de qualidade, ao destinar recursos de forma a não suprir toda a demanda por educação, foi um dos problemas principais constatados para que gerasse os resultados esperados.

Outros programas desenvolvidos também tiveram a sua implementação comprometida nos governos seguintes. Aqui refere-se a dois grandes avanços no período de 2008 e 2014 e que não estão sendo cumpridos. Um é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de 2007, que proporcionou a regulamentação da Lei nº 11.738 do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), em 2008,

ignorados por 16 estados. Através do estudo de Dieese, intitulado “Remunerações iniciais nas carreiras do magistério nas redes estaduais do Brasil de março de 2020”, constatou-se que os estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Tocantins, Pará, Paraná, Bahia, São Paulo, Sergipe, Goiás, Santa Catarina, Pernambuco, Rondônia, Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas pagam aos professores menos que R\$ 2.886,24 por 40 horas semanais.



É importante destacar que dos 9 estados do Nordeste, 6 pagam abaixo do piso. Trata-se dos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Rio Grande do Norte e Alagoas. Isto demonstra, evidentemente, uma realidade preocupante já que atinge a maioria dos estados da região.

Para demonstrar a realidade da aplicação dos recursos do FUNDEB em Alagoas, analisamos mais especificamente o FUNDEB do ano de 2013. Com base no art. 5º, parágrafo único da Lei 11.738, este vincula o reajuste do Piso ao mesmo percentual de crescimento do FUNDEB anualmente. A aplicação do reajuste foi orientada pelo MEC, com Parecer da Advocacia Geral da União (AGU).

O MEC, com base na interpretação do parecer da AGU que estabelece que o Piso deve ser reajustado pelo Custo/Aluno/Mínimo do ano anterior, determinou o reajuste para 2013. Veja: crescimento do C/A/M = 7,99%, tendo em vista o C/A/M estabelecido pela Port. 1.495 de R\$1.867,15 para 2012. Porém, o piso de 2012 foi igual a R\$ 1.451,00 e o piso para 2013 foi igual a R\$ 1.567,00.



E analisando a última tabela apresentada, é possível perceber que no estado de Alagoas, no ano 2022, o piso de 2020 (R\$ 2886,15) ainda não foi cumprido, como demonstra a seguinte tabela, onde consta a média salarial dos professores por estado no ano de 2022):

Estado	Média salarial
Grande do Norte	R\$ 1.798,51
Amapá	R\$ 2.078,36
Ceará	R\$ 2.496,07
Alagoas	R\$ 2.550,29
Sergipe	R\$ 2.797,33
o Grande do Sul	R\$ 2.944,78
Amazonas	R\$ 2.960,57
Paraná	R\$ 3.049,56
Piauí	R\$ 3.110,70
Bahia	R\$ 3.267,77
Paraíba	R\$ 3.329,40
Acre	R\$ 3.386,51
Rio de Janeiro	R\$ 3.399,90
Pernambuco	R\$ 3.435,84
São Paulo	R\$ 3.464,68

Tocantins	R\$ 3.496,85
Minas Gerais	R\$ 3.631,20
Roraima	R\$ 3.660,94
Rondônia	R\$ 3.811,61
Goiás	R\$ 3.873,49
Espírito Santo	R\$ 3.924,32
Mato Grosso do Sul	R\$ 4.071,85
Mato Grosso	R\$ 4.187,99
Santa Catarina	R\$ 4.219,02
Maranhão	R\$ 4.223,44
Pará	R\$ 4.341,34
Distrito Federal	R\$ 5.167,64

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, podemos concluir que há um constante descompromisso dos governos em cumprir o que determina a lei do Piso Salarial Profissional do Magistério no decorrer dos anos, o que reflete uma total desvalorização do trabalho docente, comprometendo até mesmo a sua existência futura, dado o pouco interesse dos jovens pela profissão. As informações acima deixam evidente que a remuneração do magistério brasileiro continua em um patamar insuficiente para as necessidades destes profissionais, embora a situação atual seja de uma maior equiparação entre os valores praticados nos estados da federação uma vez que, anteriormente a sua existência, as regiões norte e nordeste espelhavam os salários mais irrisórios, descolados de qualquer parâmetro vecimental mínimo.

É forçoso reconhecer, por fim, a necessidade de os governos, sociedade e todos os envolvidos na área da educação, se mobilizarem para garantir que as condições de trabalho e remuneração docente sejam devidamente modificados, principalmente a partir da estruturação de planos de cargos e carreiras que reconhecem a qualificação por titulação, o tempo de atuação e as responsabilidades advindas das novas exigências impostas ao magistério, com a incorporação do princípio da gestão democrática e das atividades relacionadas à gestão nos

vários espaços de atuação profissional. O pagamento de um piso vencimental digno deve ser direito de todos os professores e dever do Estado em qualquer região do país, como condições centrais para a construção de uma educação pública de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB).** Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. **Lei no. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).** Brasília: Diário Oficial da União, 1996b.

LIRA, J. de S.; HERMIDA, J. F. **Gestão, financiamento e (des)valorização da educação em Alagoas (2007-2014).** Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 12, n. 1, jan/abr, 2018.

ALMEIDA, Milton. **Aplicação dos recursos do FUNDEB- Realidade de Alagoas.** 2013. Palestra: Conselho de representantes do SINTEAL.

### - LINKS CONSULTADOS:

Disponível em : <<https://jcconcursos.com.br/noticia/brasil/novo-piso-salarial-do-professor-confira-media-da-remuneracao-recebida-por-estado-91192>>

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>>

Disponível em: <<https://www.sinteal.org.br/2020/01/remuneracao-em-2020-o-piso-nacional-do-magisterio-devera-ser-r-2-88615/>>.

## PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: análise documental do Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares de Alagoas

SANTOS, Maiara Farias dos<sup>183</sup>

ANDRADE, Felipe Rodrigues de<sup>184</sup>

SANTOS, Lilian Carmen Lima dos<sup>185</sup>

### RESUMO

O Projeto de Vida tem como objetivo o desenvolvimento integral do estudante a partir do pensamento reflexivo acerca de sua própria formação. A proposta da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL) é construir as Trilhas de Aprofundamento para o novo Ensino Médio permeado pelo projeto de vida. Diante disto, este trabalho analisou o Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares que é parte dos Itinerários Formativos, documento elaborado pela SEDUC-AL, a fim de compreender qual a concepção de Projeto de Vida nas Trilhas de Aprofundamento, utilizando como método de tratamento dos dados a Análise de Conteúdo e como referencial teórico Leão, Dayrell e Reis para Projeto de Vida e Brown, Laval e Saviani para neoliberalismo e educação. Conclui-se que as Trilhas de Aprofundamento possuem uma perspectiva neoliberal sobre Projeto de Vida, estando sempre atreladas à formação para o trabalho, desvinculadas da formação emancipatória.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida. Novo Ensino Médio. Trilhas de Aprofundamento. Itinerários Formativos.

### INTRODUÇÃO

A partir de 2022 uma reforma em larga escala da Educação Básica se desdobra, em um movimento conhecido como Novo Ensino Médio. Dentre as muitas alterações propostas por esta reforma, a inclusão do Projeto de Vida no currículo se destaca, sendo um dos elementos que permeia o debate sobre o próprio Novo Ensino Médio, estando presente, direta ou indiretamente, em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016, que precede a reforma ou o Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares de Alagoas, objeto de estudo desta pesquisa. Leão, Dayrell e Reis (2011), descrevem o Projeto de Vida (PV) como “uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de ser perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida” (p.

<sup>183</sup> Maiara Farias dos Santos. UFAL. maiara.santos@icbs.ufal.br, <http://lattes.cnpq.br/0231505433244604>.

<sup>184</sup> Felipe Rodrigues de Andrade. UFAL. feliperodrigues625@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7603-212X>, <http://lattes.cnpq.br/7530365974762664>.

<sup>3</sup> Lilian Carmen Lima dos Santos. UFAL. lilian.santos@icbs.ufal.br, <http://lattes.cnpq.br/8090753549399751>.

1017). A partir da definição acima apresentada, é necessário questionar o entendimento do corpo tecnoburocrático que desenha a reforma do Ensino Médio.

Este estudo parte de uma perspectiva dialética, que contrapõe duas visões possíveis para o Projeto de Vida, uma voltada para a formação de mão de obra com o intuito de formar trabalhadores para ocupar vagas no mercado de trabalho e o outra para a emancipação dos estudantes de modo que os mesmos desenvolvam autonomia e criticidade acerca de sua própria vida, formando cidadãos ativos para tomada de decisões sobre sua vida pessoal, seus anseios, desejos e conquistas como também sua vida profissional como partícipe de uma sociedade.

A partir de um corpo teórico apoiado em Laval (2019), Saviani (2021) e Brown (2018), esta pesquisa buscou entender por meio da Análise de Conteúdo qual a concepção de PV adotada pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL) para o Novo Ensino Médio, com base no Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares.

## **METODOLOGIA**

O estudo se configura como pesquisa documental, na qual o pesquisador estuda documentos para responder determinada pergunta, em especial aqueles que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2002). Elegeu-se como documento para análise o Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamento, elaborado e publicado em 2023 pela SEDUC-AL. Para a análise do documento, utiliza-se a Análise de Conteúdo (AC), que de acordo com Bardin (1977), permite a decodificação e compreensão de significados e significantes de um texto.

A AC é organizada em três etapas: a) pré-análise, na qual os documentos a serem analisados são organizados e se realiza uma leitura flutuante para criar ou revisar categorias de análise, b) a exploração do material, na qual os documentos eleitos são analisados em profundidade, com o auxílio do referencial teórico e sob a condução das hipóteses estabelecidas e c) tratamento dos dados, etapa na qual a interpretação dos dados é feita, após a revelação do conteúdo presente nos documentos analisados.

A análise de conteúdo é composta de três etapas: 1) a pré-análise, na qual o material é organizado, faz-se uma leitura flutuante, escolhem-se os documentos, hipóteses são elaboradas e objetivos construídos; 2) a exploração do material, em que há um estudo aprofundado dos documentos, guiado pelo referencial teórico e pelas hipóteses. Nesta etapa também é feita a

classificação, a codificação e a categorização e o 3) tratamento dos dados, no qual o conteúdo dos documentos é revelado e interpretado.

Para responder à pergunta proposta neste trabalho, três categorias de análise a priori foram elaboradas: a) menção ao projeto de vida ou correlatos nas ementas das trilhas de aprofundamento curriculares, b) objetivo do projeto de vida nas ementas das trilhas de aprofundamento curriculares e c) perspectiva do protagonismo estudantil nas ementas das trilhas de aprofundamento curriculares. Permeou a análise o uso do par dialético “projeto de vida para o trabalho” e “projeto de vida para a emancipação”.

### **PROJETO DE VIDA NAS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO**

No Novo Ensino Médio, o currículo das escolas foi reorganizado, de modo que são divididos em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB), que reúne disciplinas tradicionais, como Biologia, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, e os Itinerários Formativos, que elaboram e ofertam aos estudantes componentes curriculares novos, que deveriam ser ligados ao Projeto de Vida, uma vez que são passíveis de escolha, não compo formação obrigatória e massificada, como ocorre aos componentes da FGB. O Ministério da Educação (MEC), através de Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, ressalta esta noção, ao descrever como vantagem incorporada à reforma e possibilitada pela BNCC “o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar” (BRASIL, 2021, p. 3).

Na organização dos Itinerários Formativos, a SEDUC-AL propõe seis Trilhas de Aprofundamento (TA), cada um mesclando duas das quatro áreas do conhecimento descritas na BNCC (Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e Suas Tecnologias), sendo elas:

- a) Start! A Hora do Desafio!;
- b) Corpo, Saúde e Linguagens;
- c) Cultura em Movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana;
- d) #Quem Divide\_multiplica\_Possibilidades;
- e) Nosso Papel no Desenvolvimento Sustentável;
- f) A Cultura do Solo: do campo à cidade.

Na descrição da ementa de todas as Trilhas de Aprofundamento há menção à atuação profissional, havendo detalhamento de competências e habilidades que os estudantes devem aprender nas TA em consonância com os Projetos de Vida, indicando carreiras que podem ser seguidas caso o estudante curse determinada trilha. Dessa forma, o Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares traz na TA “Start! A Hora do Desafio!”: “Você [estudante] será capaz de utilizar ferramentas e mídias, aplicar os conhecimentos matemáticos para produzir conteúdos autorais e analisar fatos e situações que estão presentes no meio ambiente, ampliando suas possibilidades de interação e inserção no mundo do trabalho em consonância ao seu projeto de vida” (ALAGOAS, 2023, p. 8, grifo nosso).

Essa interpretação do papel das Trilhas de Aprofundamento e do Projeto de Vida ressoa a visão de cidadania neoliberal, descrita por Brown (2018), na qual o indivíduo ao se converter em empresa deve agir como tal, movendo seus esforços para a inclusão no mercado, em especial o mercado de trabalho, no qual pode vender sua mão de obra.

A ementa da TA “Cultura em Movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana” aprofunda a questão, listando as habilidades que os estudantes devem desenvolver, atrelando-as a produtividade: “habilidades para trabalho em equipe, corresponsabilidade, versatilidade, autonomia, flexibilidade, ética, capacidade de improvisação e protagonismo, estando apto a buscar colocações na iniciativa privada e em organizações da sociedade civil” (ALAGOAS, 2023, p. 34, grifos nossos).

Dentre as oito habilidades mencionadas, três são quase sinônimas, e dizem respeito à capacidade de se adaptar a ambientes em acelerada mudança. Laval (2019), ao analisar o cenário francês traça condições muito semelhantes ao que ocorre em 2023 em Alagoas, a partir das TA. O trabalhador contemporâneo deve ser formado para uma profissão em constante alteração, quiçá uma ocupação que ainda não existe. Desse modo, a escola deveria, na concepção neoliberal que acompanha o Novo Ensino Médio e as TA, ensinar competências e habilidades gerais para formar profissionais generalistas, cuja formação seria completada fora do ambiente escolar, quando já inseridos na iniciativa privada, como o próprio trecho supracitado sugere ao tratar da aptidão para se posicionar no ambiente empresarial.

O Projeto de Vida dentro das Trilhas de Aprofundamento assume um papel predominantemente voltado para a formação profissional, pois a integração do projeto de vida está inserida dentro dos itinerários formativos com a busca pela profissionalização e qualificação desses jovens para que posteriormente possam ingressar no mercado de trabalho,

ofertando áreas do conhecimento que visem estimular a busca do estudante pelas profissões integradas a essas áreas disponibilizadas. Recorrente em todo Catálogo, o ensino meramente técnico subsidia o estímulo do protagonismo juvenil, sempre atrelado à qualificação profissional.

Em um mundo em constante mudança, o perfil do trabalhador desejado pelas empresas é baseado na autonomia (para resolver problemas da empresa) e no protagonismo (para desonerar o empregador de seu papel de gestor), apropriando-se desses dois pontos importantes do Projeto de Vida para formar um trabalhador mais eficiente e que coincide o propósito empresarial com o seu próprio projeto de vida, o que é facilitado pela imposição de uma mentalidade mercantilista que torna o próprio indivíduo em uma empresa, inserida no mercado de trabalho. Buscando a lucratividade, este trabalhador passa a priorizar a produtividade em detrimento de seu bem-estar, admitindo condições de vida precárias para alcançar metas da empresa, que são interiorizadas como metas suas (BROWN, 2018).

Apesar da predominância da concepção neoliberal do Catálogo analisado, neste o Projeto de Vida não é um corpo isolado, estando inserido no Novo Ensino Médio e compatível com as demais disciplinas flexíveis, o que exige dos professores um posicionamento aberto e disposto à interdisciplinaridade, havendo oportunidade para promoção de uma genuína integração entre áreas do conhecimento.

Desse modo, uma resistência pode ser formada pelo corpo docente, utilizando dessa característica das TA para a realização de um trabalho conjunto, permeado por conversas, discussões e decisões compartilhadas, a fim de por meio da interdisciplinaridade alcançar um processo de ensino e aprendizagem complexo, coerente e coeso, partindo da multiplicidade docente e discente. Essa é uma oportunidade que não é negada pelo Projeto de Vida, que pode ser utilizado de modo a despertar um pensamento comunitário e não individualista, tanto entre os docentes quanto entre os discentes, à semelhança do que é proposto por Saviani (2021) no movimento da Pedagogia Histórico- Crítica.

Assim, o Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares assume uma perspectiva neoliberal de educação, na qual o compromisso com o capital se torna prioritário, formando os estudantes para o mercado de trabalho em detrimento de uma visão emancipatória de educação (BROWN, 2018). Tal característica insere o projeto de vida assumido no Novo Ensino Médio e concretizado na forma das Trilhas de Aprofundamento em

conjunto de políticas educacionais neoliberais nascida na década de 1990 no Brasil (CASASSUS, 1995).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Vida é uma proposta para o desempenho da visão de mundo que o estudante possui sobre si mesmo e sobre o meio onde está inserido, trazendo uma percepção crítica e reflexiva. No entanto, o modo pelo qual este elemento é interpretado pela SEDUC-AL a partir das Trilhas de Aprofundamento reduzem ou eliminam esta interpretação, bem como a construção de metas voltadas para si e para si em comunidade, ao privilegiar uma visão individualista e que se atrele à simples formação para o mercado de trabalho. Ademais, a nova organização curricular no Novo Ensino Médio ascende os Itinerários Formativos, como as TA, precarizando a Formação Geral Básica, tornando o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, necessários para uma cidadania plena, mais difícil. Com Saviani aponta, esse é um movimento típico do pensamento neoliberal, que não pretende constituir cidadãos emancipados e conscientes de seus papéis sociais presentes e potenciais, o que ameaça a própria ordem vigente.

Apesar das dificuldades desdobradas da relação entre Projeto de Vida e Novo Ensino Médio, há espaço para resistências, como a abertura para a interdisciplinaridade e a multiplicidade de pensamentos do corpo docente e como isso pode se inserir no Projeto de Vida dos estudantes, aptos a adotar uma visão menos atrelada ao mercado de trabalho, buscando sua emancipação política em detrimento da autonomia, flexibilidade e versatilidade para o campo empresarial.

### REFERÊNCIAS

ALAGOAS. SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Itinerários Formativos. Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares. Alagoas, 2023.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasil, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO. Brasil, 2021.



BROWN, W. Cidadania sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. São Paulo: Zazie Edições, 2018.

CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 95, p. 37-42, nov. 1995. Disponível em:  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/468.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.T.; REIS, J.B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. Educação & Sociedade, v. 32, n. Educ. Soc., 2011 32(117), p. 1067–1084, out. 2011. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>. Acesso em 13 mar. 2023.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

## REFLEXÕES SOBRE OS REFERENCIAIS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO/NO CAMPO

418

BENIGNO, Beatriz Lima<sup>186</sup>

MATIAS, Lucianny Thaís Freire<sup>187</sup>

FRANCO, Zilda Gláucia Elias<sup>188</sup>

### RESUMO

A pesquisa apresentada faz parte das investigações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – GPEDIN recorte do projeto de PIBIC: “A Educação Infantil em turma multisseriada e a formação dos professores”. Tem como objetivo refletir sobre os referenciais que norteiam a formação dos(as) educadores(as) do campo, especialmente no contexto das turmas multisseriadas. A metodologia utilizada segue a abordagem qualitativa, tratando-se do tipo de pesquisa bibliográfica, que por meio da revisão de literatura e dos documentos norteadores refletir sobre a formação docente. As reflexões nos permitiram compreender como está expressa as políticas públicas que emergem a formação dos educadores, assim como também pensar em um espaço de formação docente que esteja interligado com os princípios da Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Educação do/no campo. Formação de professores. Políticas Públicas.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa é oriunda de estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil - GPEDIN, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -CNPq e à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do projeto de pesquisa Educação Infantil: políticas e práticas” e projeto de PIBIC: “A Educação Infantil em turma multisseriada e a formação dos professores”. Neste contexto, o objetivo central é refletir sobre os referenciais que norteiam a formação dos(as) educadores(as) do campo, especialmente no contexto das turmas multisseriadas.

No que se refere às populações do campo, legislações e documentos nacionais que regulamentam a Educação Básica do Campo indicam o dever do Estado em oferecer o atendimento às crianças do campo em creches e pré-escolas na própria área rural, respeitando-

<sup>186</sup> Beatriz Lima Benigno. Mestranda da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: beatrizbenigno1997@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0003-4044-4768> , <http://lattes.cnpq.br/8924543926453910> .

<sup>187</sup> Lucianny Thaís Freire Matias. Mestranda da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: [luciannythais@gmail.com](mailto:luciannythais@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8625-740X> , <http://lattes.cnpq.br/7935314653259712> .

<sup>188</sup> Zilda Gláucia Elias Franco. Docente da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail [zildaglaucia@ufam.edu.br](mailto:zildaglaucia@ufam.edu.br) , <https://orcid.org/0000-0002-1654-7102> , <http://lattes.cnpq.br/1576292560798601>

se as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (BRASIL, 2002, 2010). A Educação do/no campo possui uma dimensão ampla, constituída por um território rico de conhecimentos que vem sendo tecidos ao longo do seu processo de consolidação. É importante esclarecer que essa educação precisa estar pautada conforme a necessidade e identidade dos sujeitos que vivem nesse espaço para que compreendam o seu lugar de pertencimento e sua cultura.

No contexto da Educação do Campo, encontramos as Turmas Multisseriadas, cuja composição torna-se um meio adotado em diferentes regiões do país, inclusive em Humaitá/AM. Isso permite que a população do espaço rural tenha acesso à educação.

Neste viés, o modo de organização do ensino está no fato do educador poder mediar a interrelação entre as diferentes faixas de idade e de conhecimentos, tornando o fazer pedagógico mais dialógico, fortalecendo o respeito pelo outro e valorizando as diversidades. O entendimento de que é preciso partir da unidade para o todo, necessita de intervenção em todo esse processo, tendo a formação docente como etapa relevante na construção dessa mediação.

Segundo Pianovski (2017), a formação docente em contextos de escolas multisseriadas requer práxis pensada em processos que contemplem o campo como parte do currículo, bem como, projeto de vida. A formação inicial e continuada do professor é condição essencial para o desempenho das atividades intrínsecas à função de ensinar e educar, sendo requisitos inerentes à aquisição plena da profissionalização do professor.

## **METODOLOGIA**

Para a efetivação desse estudo optamos pela abordagem metodológica qualitativa. A investigação qualitativa “[...] é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, por meio da revisão de literatura. Para a construção dos dados foram utilizados aspectos definidos por Chizzotti (2014) como fundamentais, o levantamento e estudo da legislação pertinente, partindo dos documentos, resoluções pertinentes em plataformas digitais, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), dados das Secretaria Estadual do Amazonas – (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação – (SEMED), a organização desses dados e o levantamento do referencial teórico em sites acadêmicos, Scielo e Banco de teses e dissertações. Por fim, a análise dos documentos, seu pressuposto teórico para a área de formação dos profissionais da Educação do Campo.

## FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO

Diante dos desafios postos à Educação do Campo faz-se necessário discutir sobre o papel da formação docente nesse contexto social, formação que pode proporcionar novos significados no processo de aprendizagem das crianças do campo. Em se tratando do Plano Nacional de Educação (PNE), é atribuído a necessidade da formação dos educadores requisito principal para a melhoria dos índices educacionais, a Meta 15 visa garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2014).

No âmbito da legislação educacional, no que se refere a formação dos educadores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da Lei nº 9.394/1996, determina no art. 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deva ser em nível superior, curso de licenciatura, e formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil oferecida em nível médio, na modalidade normal. Em se tratando da formação continuada dos educadores do campo, os marcos normativos são efetivados através do Programa Nacional da Reforma Agrária-PRONERA, no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que apresenta os critérios para a formação no Art. 2º, inciso II, “[...] desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento as especificidades das escolas do campo [...]”. (BRASIL, 2010).

É indispensável retratar o tema em questão, discutindo os impactos no processo dessa construção. Como pensar em uma formação de professores, que possa valorizar os diferentes saberes dos sujeitos do campo? Inicialmente, o panorama nacional ao qual encontra-se a formação de professores do campo é um modelo transportado da área urbana, esta memória, a história, e a produção e cultural dos sujeitos do campo por meio da globalização e do projeto neoliberal que impõe suas visões de modernização econômica e social, seguindo a lógica e a lei do mercado, que tem como preceito formar pessoas para adentrarem no competitivo mundo capitalista. No território rural, o direito à Educação Básica e uma política pública de Educação do Campo estão longe de ser uma realidade. Essas transformações e as ideias do modelo liberal incidem diretamente na formação dos professores, cujas consequências sociais se traduzem em tensões e contradições entre os diversos atores sociais: Estado, sociedade civil, movimentos sociais, educadores e sujeitos do campo (SILVA, 2012).

No seio das políticas públicas tivemos O programa Escola Ativa, um projeto instituído pelo Ministério da Educação – MEC, instaurado na década de 1990. O programa Escola ativa foi a única formação específica para os educadores do campo que exercem a docência em turmas multisseriadas. Moura e Santos (2012) destacam que, o Programa Escola Ativa, foi um dos programas que compõem o “Kit neoliberal” para as escolas do campo. Constituiu-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação – MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O programa inspira-se na experiência da Escuela Nueva desenvolvida nos anos 1970 na colômbia e replicada em diversos países da América Latina na década de 1980, com “apoio” do Banco Mundial, voltado exclusivamente para as escolas multisseriadas.

Segundo Ferreira (2015), na contramão das políticas públicas educacionais de cunho neoliberal, encontram-se as proposições de políticas públicas de cunho progressista e socialista, as quais são protagonizadas pelos movimentos sociais organizados. Isso faz toda diferença na disputa por outro projeto de sociedade, porque é através da força coletiva que será possível a superação do sistema social e produtivo vigente.

Parte-se do pressuposto de que essas questões que compõe a formação de professores do campo têm se tornado um problema social. A partir dos elementos apontados no decorrer desse texto, fica evidente a inferência ocasionada por políticas descontinuadas, que não alcançaram grandes discussões em torno ao seu valor social e desconsideraram os princípios e os fundamentos dessa formação e as práticas a ela associadas. “A qualidade da oferta educativa, por sua vez, tem como um de seus elementos-chave, professores bem formados e valorizados” (GATTI et al, 2019, p.7). O cenário retratado pelas pesquisas e autores citados reforça que o país necessita com urgência, de avanços importantes em torno das políticas docentes para os educadores do campo. Muitos deles acabam atuando nas escolas sem formação inicial e continuada porque muitas vezes não é exigido, não é oferecido, outras porque os que possuem formação não querem morar nos territórios rurais. Hage (2008), atenta sobre outro ponto importante da realidade dos professores das turmas multisseriadas, é interessante pontuar que muitos professores que começam a atuar na Educação do Campo, às vezes se quer conhecem a realidade dessas escolas, tornando essa experiência mais difícil, acabam exercendo a atividade docente de maneira solitária, em alguns casos não recebem orientações da Secretaria Municipal de Educação, principalmente na organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas.

Identificamos um conjunto de fatores relacionados à formação dos educadores e educadoras do campo. A legislação (BRASIL, 2002; 2020) determina em artigos claros para que estas formações possam abranger em sua totalidade os diferentes sujeitos que vivem e sobrevivem neste espaço, que não é apenas um espaço de produção agrícola, mas espaço de conhecimento humano e relação com a natureza.

Diante das questões que foram problematizadas na construção deste trabalho, existe a necessidade de pensar em uma formação para os educadores do campo, e que esse espaço de formação seja protagonizado por esses educadores, sendo palco de escuta, diálogo e troca de experiências. Compreende-se que não basta apenas a oferta de formação a nível de graduação e continuada aos educadores do campo, mas é primordial que estes tenham ainda condições dignas de trabalho e remunerações apropriadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos diálogos construídos neste texto, em linhas gerais pode-se articular que a formação para os educadores e educadoras do campo é um instrumento essencial. Trata-se de uma formação que possa valorizar os aspectos culturais discente e docente, e que nesse arcabouço seja contemplado as características dos povos do campo, além disso, se torna necessário a construção de espaços formativos que seja um espaço de escuta e diálogo para que esses educadores possam atuar sob diferentes contextos socioculturais. Frente a este cenário, há casos que é perceptível que as escolas do campo fazem adequações em torno das políticas públicas, e ocorre pelo fato de existirem resquícios que estão vinculados ao espaço urbano, essa é uma prática que fragmenta a Educação do Campo. É relevante pontuar, que tivemos algumas conquistas nas legislações e documentos que contemplam a formação dos educadores (as), no entanto, há um longo caminho a ser percorrido, necessariamente, precisa-se de uma atenção maior da esfera governamental para que possa colocar a educação como uma política prioritária, e que essas políticas já alcançadas sejam efetivadas caminhando para a oferta de uma educação de qualidade para todos, independente do seu local de vivência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução N° 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2002]. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:  
[www.planalto.gov.br/ccivel\\_03/ato\\_2011/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivel_03/ato_2011/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto n° 7.352 de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file\\_](http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file_). Acesso em: 03 fev. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ESTÊVÃO, C. V. **Educação, justiça e democracia:** um estudo sobre as geografias da justiça em educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, M. J. L. **Docência, Escola do Campo e Formação:** Qual o lugar do trabalho coletivo? Tese de Doutorado, Universidade de Brasília-UNB. 2015. Disponível em:  
<https://repositorio.unb.br/bistream/10482/20063/1/2015>. Acesso em: 05 fev. 2023.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HAGE, S. A. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3077/2812>. Acesso em: 14 mar. 2023.

HAGE, S. A. M. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo,** 2008. Disponível em:  
[https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em: 05 fev. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. (1986). **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MOURA, T. V. SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, v. 4, n. 7, 2012. Disponível em:  
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em: 05 fev. 2023.

PIANOVSKI, R. B. **Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de Direito:** Reinventando a escola multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, S. J. R. da. **A Formação de Professores do Campo:** Um estudo na serra catarinense. Dissertação de mestrado- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, Sc. 2012.



## **GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO, CULTURAS E CURRÍCULO**

A linha de pesquisa se constitui desde a articulação de investigações nos campos das produções e representações culturais, currículo, dos processos educacionais formais/não formais e da relação entre filosofia e educação, buscando uma prática interdisciplinar. Investiga as teorias-práticas e político-culturais articuladas aos multifacetados contextos e cenários das aprendizagens (infâncias, juventudes e adultos) e das diferenças, em seus desdobramentos político-semânticos, metacognitivos e epistemológicos. Abrange questões relacionadas às dimensões ético-estético-políticas das diferentes redes educativas, dos processos de subjetivação, da afirmação da diferença e dos complexos desafios, impactos e movimentos de criação e de resistência aos processos de diferenciação vivenciados na sociedade contemporânea.

## A BNCC DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

426

MARCOLINO, Suzana<sup>189</sup>

SOUZA, Marcelo Santos de<sup>190</sup>

### RESUMO

Apresentamos uma revisão sistemática de literatura da produção acadêmica sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil, a partir de artigos publicados no Portal de Periódicos da Capes. O objetivo é elaborar um panorama da produção acadêmica sobre o assunto entre os anos de 2017-2022. Foram realizadas leituras exaustivas dos textos e fichamentos com destaque para as (i) preocupações das pesquisas; (ii) as metodologias e; os (iii) principais resultados. As preocupações se relacionaram com a BNCC como política curricular que influi na prática pedagógica e na avaliação. Prevaecem como metodologias de análise, a documental e bibliográfica. Em geral, os artigos apresentam um posicionamento crítico frente à BNCC e destacam o contexto em que se deu a produção do documento, qual seja, do golpe parlamentar e indicam a exclusão de muitos segmentos da sociedade no processo de elaboração da Base, dando posição privilegiada a segmentos empresariais e privados.

**Palavras-chaves:** Educação Infantil. Currículo. BNCC. Revisão de Literatura.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura da produção acadêmica sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil. O objetivo é elaborar um panorama da produção acadêmica sobre o assunto entre os anos de 2017-2022.

Essa revisão pretende auxiliar na contextualização e precisão do problema de estudo da pesquisa de iniciação científica, intitulado “Análise do Referencial Curricular de Alagoas para a Educação Infantil”, com bolsa concedida pela Fundação de Pesquisa de Alagoas (FAPEAL).

A importância de revisões sistemáticas de literatura na ciência é indicar lacunas do conhecimento e precisar os problemas de estudo (ALVES, 1992). Do ponto de vista da importância social desse tipo de pesquisa, no caso do nosso objeto de estudo, precisar problemas sobre as questões curriculares na Educação Infantil, contribui para aprofundar o entendimento sobre ele, qualificando o debate de propostas e políticas públicas condizentes com os direitos das crianças e suas formas de se relacionar e aprender sobre o mundo.

<sup>189</sup> MARCOLINO, Suzana. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: [suzana.marcolino@cedu.ufal.br](mailto:suzana.marcolino@cedu.ufal.br), <http://orcid.org/0000-0002-2642-1669>, <http://lattes.cnpq.br/4235351112811483>

<sup>190</sup> SOUZA, Marcelo Santos de. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: [marcelo.souza@cedu.ufal.br](mailto:marcelo.souza@cedu.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0003-1652-7360>, <https://lattes.cnpq.br/1086627352406884>

Assentadas no binômio cuidar e educar, no compartilhamento do cuidado com as famílias, no respeito às diversidades e da criança como sujeito de direitos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009) fundamentaram a escrita de diversos documentos curriculares municipais e estaduais. Por sua vez, o estado de Alagoas, apenas construiu um documento curricular para a Educação Infantil em 2019, por força da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Enquanto parte dos movimentos sociais da educação infantil e de pesquisadores da área concordaram que a BNCC homogeneizava as práticas pedagógicas de cuidar e educar, chocando-se com as DCNEIs, existiram posicionamentos que defenderam a Base como articulada às Diretrizes Curriculares para a educação infantil, como explica Maudonnet (2019).

Segundo Ball (2001) há uma tentativa de construir consensos em torno do currículo. Isso acontece num quadro de negociação com várias forças sociais pois o documento precisa se capilarizar socialmente para se popularizar entre as pessoas. Esse processo faz surgir currículos com princípios mesclados como parece ser o caso da BNCC.

Como, então, a produção acadêmica sobre a BNCC compreende a questão? Assim, a partir da construção de um panorama das pesquisas sobre o tema, por meio de uma revisão sistemática de literatura, buscamos conhecer como a área vem analisando a BNCC.

## **METODOLOGIA**

A revisão de literatura foi realizada em novembro de 2022 no Portal de Periódicos da CAPES. Utilizamos como descritores os termos Educação Infantil e BNCC e decidimos pelo recorte temporal entre os anos 2017-2022, pois, já que a BNCC foi publicada em dezembro 2017, entraríamos em contato com a produção que discute o documento aprovado.

Foram encontrados oito artigos. Entretanto, dois artigos estavam indisponíveis. Fizemos várias tentativas de acesso de novembro a março, mas aparentemente o site da revista estava com problemas, pois os arquivos dos artigos não eram carregados. Sobre a quantidade de artigo encontrados, outras revisões de literatura sobre currículo na Educação Infantil e BNCC comentam sobre a baixa produção sobre o tema (SOARES, 2022).

Assim, dos oito artigos encontrados, restaram seis. Lemos o resumo, o título e as palavras-chaves desses artigos para nos certificarmos que tratavam do assunto de nosso interesse.

Foram realizadas leituras exaustivas dos textos e fichamentos descrevendo (i) preocupações das pesquisas; (ii) as metodologias e os (iii) principais resultados. A partir desse material escrevemos uma síntese que apresenta cada artigo, suas preocupações, a metodologia e os principais resultados.

### **A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Campos e Durli (2021) tiveram como objetivo apresentar uma análise sobre os pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no período da pandemia. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo. As autoras chegaram às seguintes conclusões: “a) a BNCC tem sido o principal dispositivo utilizado pelo Conselho para regular o trabalho docente e as atividades de ensino não-presencial; b) a Educação Infantil é tratada na perspectiva da preparação para trajetórias escolares futuras; c) a interlocução com organizações e redes empresariais foi privilegiada, em detrimento de associações ou órgãos representativos de docentes e de pesquisadores.” (p. 221).

Santaiana, Silva e Gonçalves (2021) objetivaram investigar e compreender o governo da infância por meio das definições propostas pela Base Nacional Comum Curricular. As autoras compreenderam o termo governo na perspectiva de Foucault (2009, 2010) e utilizam Veiga-Neto e Saraiva (2011) para explicá-lo como sendo “processos de governo enquanto condução das condutas alheias – que objetivam aqueles que são conduzidos [...]” (VEIGA-NETO, SARAIVA, citado em Santaiana, Silva e Gonçalves, (p. 1.187). As autoras analisaram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e a Base Nacional Comum Curricular. Para Santaiana, Silva e Gonçalves (2021) a proposta dos campos de experiência da BNCC é diferente da proposta original italiana e não se articula com as DCNEIs.

Coutinho e Moro (2017) tiveram como objetivo “analisar as mudanças nas posições da política pública de Educação Infantil, em especial as políticas relativas à avaliação, em decorrência da troca de governo, resultante do golpe parlamentar que teve seu desfecho no 1º semestre de 2016.” (p. 349). A metodologia utilizada, no trabalho foi a análise documental. No que se refere à política de avaliação em relação as políticas curriculares, destaca-se a BNCC, descaracterizando a proposta de avaliação para a EI estabelecida pela LDB e DCNEIs ao estabelecer o alcance de habilidades e competências.

Mello e Sudbrack (2019) discutiram os principais pareceres e princípios dos documentos legais da Constituição de 1988 até a BNCC a fim de compreender a contribuição de cada documento para as Políticas de Educação Infantil. Sobre a BNCC, as autoras concluíram que apesar do documento ser uma "base" e não um currículo, possui características de um currículo ao definir conteúdos e objetivos a serem aplicados e alcançados para cada faixa etária. Outro ponto, é que embora no texto, a BNCC faça o debate da autonomia para entes federados na construção de seus currículos, do ponto de vista da avaliação, é uma política curricular ligada às avaliações em larga escala, dessa forma, obriga os Estados a aplicarem o que institui como conteúdo, pois são sobre esses que os estudantes serão avaliados.

Pereira (2020) realizou uma discussão sobre as bases conceituais dos Campos de Experiência, propostos pela Base Nacional Comum Curricular. O autor conclui que a importação que a BNCC fez dos campos de experiência na EI, diferencia-se da proposta curricular italiana, pois trabalhar com os campos de experiência implica tomar a criança como centro do processo pedagógico e proporcionar a elas, experiências com interações diversas, valorizando as diferentes formas de linguagem e expressão. Mas, ao invés disso, a BNCC, com os objetivos de aprendizagem retira a centralidade do planejamento na criança para colocá-la nos conteúdos de aprendizagem.

Oliveira e Almeida (2021), diferente dos trabalhos apresentados até aqui, tratam de uma proposta de prática pedagógica com a intencionalidade de apresentar conteúdos de matemática de forma lúdica. A metodologia que os autores utilizaram foi o relato de experiência. Nas conclusões, os autores “constataram uma representação mais significativa nos desenhos que elas realizavam após as intervenções, o que evidencia que as atividades lúdicas para o ensino da Matemática, quando bem planejadas, possuem um grande potencial de despertar desde os anos iniciais um interesse pela disciplina.” (p. 13).

Analisamos que em relação às preocupações de pesquisa a maioria volta-se para o texto da política. Apenas um artigo preocupou-se com a prática pedagógica. Prevaecem as metodologias de análise documental e bibliográfica. Os artigos apresentam um posicionamento crítico frente à BNCC e destacam o contexto em que se deu a produção do documento, ressaltando o período político do golpe parlamentar que excluiu muitos segmentos da sociedade no processo de elaboração da Base, dando posição privilegiada a segmentos empresariais e privados.

Nas análises realizadas vemos também que além da BNCC não estar articulada às DCNEIs, ela também está distante epistemologicamente da proposta original dos Campos de Experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática de literatura revelou um posicionamento crítico da produção acadêmica sobre a BNCC. Pensamos, que essas críticas além da defesa de um currículo livre, centrado na criança, também buscaram responder as inúmeras afirmações que a BNCC estava articulada as DCNEIs, argumento esse, utilizado para convencer pesquisadoras e profissionais da Educação em relação à base.

A construção de currículos, no interior de um quadro de negociação com várias forças sociais para capilarizar e popularizar o documento, faz surgirem currículos com princípios mesclados. Assim, os documentos apresentam ideias, noções e conceitos que são reivindicações históricas dos movimentos da educação, mas assimilados em um quadro teórico-político que os desnatura, por estarem ligados a interesses capitalistas (BALL, 2021).

O estabelecimento do binômio cuidar e educar como um princípio da política para a Educação Infantil se empenhou em superar a dicotomia histórica entre as práticas assistencialistas e escolarizadas, buscando uma escola que legitimasse as experiências de bebês e crianças. Romper com tal dicotomia também apontava para uma proposta menos discriminadora, pois, para bebês e crianças pobres, eram reservadas as práticas de cuidado e disciplinamento do corpo, enquanto às menos pobres e ricas eram direcionadas práticas oriundas do Ensino Fundamental (CERIZARA, 1999).

O binômio cuidar e educar foi uma forma de, na política estabelecer que todos tinham o direito de experienciar o corpo sendo cuidado com respeito, à percepção de seus ritmos e movimentos, às relações com o espaço e os objetos, às relações extrafamiliares, à literatura, a histórias deste e de outros tempos, à natureza, à arte (CERIZARA, 1999).

Dessa forma, assumir o binômio cuidado e educação pressupunha um duplo posicionamento: (1) político e social, ao pretender romper com a discriminação histórica que bebês e crianças pobres vivenciavam (e ainda vivenciam) em muitas creches e pré-escolas; e (2) do ponto de vista do quê e como educar crianças e bebês, afastar-se de uma programação prescritiva, para evitar ou (tentar) superar a escolarização.

Nesse âmbito, o estudo que propomos é a análise do cuidado como princípio do currículo a fim de conhecer se esse princípio na BNCC se configura como pensado pela área desde a década de noventa ou se apropriado em sob outras bases políticas, desnatura-se. Dessa forma, analisaremos incoerências, incongruências de como esse princípio é apresentado no Referencial Curricular Estadual para a Educação Infantil de Alagoas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis.** Cadernos de Pesquisa, n. 81, v. 53–60, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/990>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa é crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** In: MAINARDES, J.; BALL, S. J. (Org.). Políticas educacionais, questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, Roselane Fatima, e DURLI, Zenilde. **"Infância Confinada: Liturgias De Escolarização e Privatização da Educação Infantil."** Zero-a-seis 23. Especial, 2021.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. **"Educação Infantil No Cenário Brasileiro Pós Golpe Parlamentar: Políticas Públicas E Avaliação."** Zero-a-seis 19.36 (2017): 349. Web.

CERIZARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva, n. 17, v. 1, p. 11-22, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MELLO, Ana Paula Barbieri; SUDBRACK, Edite Maria. **Caminhos Da Educação Infantil.** Revista Internacional De Educação Superior, 2019.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Campos De Experiências E a BNCC: Um Olhar Crítico.** Zero-a-seis 22.41 (2020): 73-89.

SANTAIANA, Rochele Da Silva; SILVA, Veronice Camargo da; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. **"Governo Da Infância: Uma Análise Da Base Nacional Comum Curricular Da Educação Infantil."** Zero-a-seis 23. Especial (2021): 1183-203. Web.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; ALMEIDA, Deborah Layanna Eloy de. **"O Ensino Das Formas Geométricas Planas Na Educação Infantil Contemplando Os Campos De Experiência Da BNCC."** Revista De Investigação E Divulgação Em Educação Matemática 5.1 (2021): Revista De Investigação E Divulgação Em Educação Matemática, 2021, Vol.5 (1). Web.

## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO OBJETO DE PESQUISA: DIFICULDADES E DESAFIOS

432

Adriana Vieira Lins – (Autora)

Walter Matias de Lima – (Coautor)

### RESUMO

O exercício de lecionar filosofia no ensino médio nos remete ao desafio da atualização em novas metodologias inovadoras, que tornem as aulas de filosofia, mais dinâmicas, mais próximas da realidade do estudante numa perspectiva de uma relação cada vez mais integradora entre docente e discente. Pois, o que ensinar? Como ensinar? E para quem ensinar? É se debruçando nessas perguntas que o professor precisa assumir uma postura política, ética e ter o compromisso social de produzir o filosofar na realidade que o estudante vive. Visando encontrar soluções para a problemática exposta acima, o presente estudo tem como principal objetivo a análise das Práticas Metodológicas utilizadas nas aulas de filosofia e seus desdobramentos no âmbito das relações cotidianas do docente e discente, considerando a prevalência da experiência filosófica construída na dinâmica.

**Palavras-chave:** Educação, Filosofia, Ensino, Docente.

### INTRODUÇÃO

O Ensino de Filosofia no Brasil foi caracterizada por avanços e retrocessos. Este, segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2002), regendo tanto os cursos de licenciatura quanto o bacharelado. Porém, atualmente se observa uma irrelevância dos profissionais com licenciatura em filosofia, visto que, muitos conteúdos são reduzidos a um saber cadastrado. É necessário que os docentes da área associem os saberes filosóficos às questões emergentes da sociedade e relacione-os as experiências individuais dos alunos para em seguida estimular os adolescentes ao desenvolvimento do pensamento crítico, com subsídios para fortalecer sua inteligibilidade. O ensino de filosofia no Brasil está em crise. É indispensável que se enfatize questionamentos sobre a prática do processo ensino aprendizagem que tem sido caracterizado como uma escolastização do pensar. Parte desse processo vem do fato de que, muitos professores de filosofia recorrem a exposição formal preparando os estudantes apenas para provas, quando deveriam desenvolver o senso crítico, através de questionamentos de temas, fatos, ações, pensamentos e sentimentos.

O presente estudo tem como objetivos elaborar um tutorial orientador, contendo um diagnóstico das práticas do ensino de filosofia nas escolas Estaduais de Maceió, AL,



identificando os principais problemas e desafios enfrentados pelos docentes na prática de conduzir os jovens ao pensar por si mesmos e sugerindo práticas pedagógicas que possibilitem o enfrentamento das injunções de suas atividades.

## **METODOLOGIA**

O estudo abrangerá seis escolas, sendo três particulares e três públicas estaduais de Ensino Médio regular e integral do município de Maceió, estado de Alagoas.

O primeiro procedimento metodológico ocorrerá com a revisão sistemática sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, conforme consulta no Catálogo Capes de teses e dissertações. Em seguida, aproveitaremos como ferramenta metodológica materiais produzidos nos encontros de capacitação de professores de Filosofia tanto nacional, regional como local, para avaliar as contribuições na formação dos docentes dessa disciplina, em especial os profissionais das escolas pesquisadas.

Posteriormente, será aplicado questionários e entrevistas estruturadas empregadas ao número de profissionais que atuam como professores de Filosofia nas escolas pesquisadas, apresentando ou não licenciatura específica na área. Para isso, empregaremos uma abordagem quantitativa e qualitativa para compreender o perfil de docentes (formação acadêmica, tempo de serviço, tipo de vínculo com o estado, metodologia de ensino, atividades extracurriculares, conteúdos ministrados) desses profissionais que atuam na área de Filosofia nestas instituições de ensino.

Os dados obtidos na pesquisa bibliográfica, na sondagem dos questionários e entrevistas serão analisados identificando os principais problemas relacionados como: formação acadêmica dos professores, dificuldade na abordagem dos conteúdos, impasses no processo de aprendizagem por parte dos discentes. Essas informações serão analisadas, levando-se em consideração a habilitação dos profissionais e nível socioeconômico dos alunos.

Conforme os levantamentos citados acima serão realizadas palestras e debates com licenciados em Filosofia, visando elaborar metodologias alternativas para a solução dos problemas encontrados. As informações colhidas serão utilizadas para a elaboração de uma “Tutorial Orientador” aos professores de Filosofia para que estes encontrem subsídios no que diz respeito a alternativas que promovam a elucidação dos problemas existentes no ensino de filosofia nas escolas de Ensino Médio. O referido material orientador será elaborado em estrutura esquemática e texto com linguagem simples, analisando as principais

problemáticas dos conteúdos de filosofia orientando o professor como relacioná-lo ao cotidiano do adolescente e estimulando-o na reflexão e elaboração de questionamentos sobre os vários aspectos da filosofia e de outras disciplinas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Qual o perfil dos profissionais que atuam como professores de Filosofia no Estado de Alagoas? Quais as dificuldades e os desafios enfrentados por estes docentes na rede pública e privada estadual? São indagações que causam inquietude, visto que, a Filosofia é uma disciplina de suma importância na Educação Básica. Ainda assim nos deparamos com sua permanência um tanto transitória no currículo escolar. Tais problemáticas interferem diretamente na qualidade da prática de ensino de Filosofia em Alagoas.

A referida situação precária do docente é caracterizada em muitos casos pelas condições impostas pelo sistema, onde alguns profissionais não possuem a formação específica na área de Filosofia, em muitos casos são professores temporários, isto é contratados e não concursados o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de um trabalho de qualidade por parte do professor, que muitas vezes, não conclui determinados trabalhos devido ao término do contrato antes da conclusão do ano letivo. O que leva o estado a sustentar esse tipo de modelo educacional? Qual propósito de não priorizar uma educação de qualidade que estimule nossos jovens adolescentes a ter prazer de estar na escola em seu total conjunto e participar com prazer das discussões de diversos conhecimentos e principalmente das aulas de filosofia? A maioria dos professores que estão nessas condições de trabalho aceitam essa situação, devido às suas necessidades socioeconômicas, pois o professor antes de ser professor ele possui sua história, motivações econômicas e culturais. O professor tem suas experiências, isto é construção de conhecimento. Sabe-se que um elemento indispensável para a formação do cidadão é o contato com a filosofia, segundo LIMA (2010), “O trabalho da filosofia não consiste em trazer, necessariamente, soluções e respostas, mas em pensar o existente, a experiência individual, coletiva e prática”. Nas expectativas que ela causa em um olhar diferenciado e autocrítico diante dos desafios, diante dos mais possíveis e impossíveis questionamentos da realidade que nos colocam na dúvida, no estranhamento.

Nesse contexto em que se encontra o professor, muitas vezes lhes faltam uma metodologia inovadora que aproxime o máximo a filosofia e o aluno da realidade ao qual ele

faz parte e que desperte no estudante um protagonismo no qual ele se sinta motivado a “entender o mundo”, ao menos revolucionar o pensamento e construir sua identidade própria de pertencer a um lugar e ter um sentido, de se atualizar para desenvolver uma aula significativa que favoreça a ambos (Docente/Discente) e para que o aluno sinta-se acolhido em um ambiente de caráter crítico e análogo acerca dos fatos e das ações que os rodeiam. Segundo FREIRE (1996), “O educador deve pensar em ensinar, além do conteúdo em sala, o ensinar a filosofar, o ler e o pensar para a construção da consciência coletiva para a formação cidadã e humanizadora

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fatos expostos acima, optou-se por elaborar um projeto que visa investigar as diferentes práticas do ensino de filosofia em algumas escolas públicas do município de Maceió, Alagoas, realizando um diagnóstico dos principais problemas relacionados a essas práticas e encontrando possíveis peculiaridades que possam ser adaptadas para estimular os professores a conduzir os adolescentes a pensar por si mesmo nos problemas, teorias e argumentos estimulando-os na prática do pensar permanente, que pode ser empregado em várias disciplinas da grade curricular. Posteriormente ao levantamento dos dados acima, elaborar uma cartilha orientadora, descrevendo diferentes práticas do ensino dessa disciplina onde se possa lecionar os procedimentos filosóficos, ensinando os jovens a articular a fabricação de conceitos, argumentações, sistematicidade e significação.

Reconhecidamente é uma problemática emergencial que ocorre no Estado de Alagoas, quanto o ensino de filosofia no Ensino Básico, bem como, os professores da área que enfrentam obstáculos estruturais, institucionais e profissionais, e como tal, muitas vezes silenciados, buscam superar desafios apresentados pelo próprio sistema de ensino.

Diante da atual conjuntura em que estamos vivendo, é necessário todo esforço, empenho e amor pela filosofia, em fazer valer de fato o ensino de filosofia voltada às questões/temas inseridos no convívio social, sem separar docentes e discentes, pois são protagonistas mútuos nessa incansável busca de se situar no mundo, de exercer o ato de pensar, fazer e agir filosófico.

O presente cenário das escolas evidencia um momento socio, político e cultural onde existe um desinteresse dos adolescentes no que se refere a produzir seu pensamento reflexivo e crítico. Os estudantes sentem dificuldades de expor através da escrita seu pensamento, por

não desenvolverem a argumentação. Nesse ambiente de respostas rápidas e objetivas percebemos a utilidade da filosofia na educação básica. CHAUI, (2008, p. 17) define a utilidade da filosofia da contemporaneidade como: “a decisão de não aceitar como naturais, óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana”. Desta maneira a filosofia surge como uma contribuição acadêmica para preencher as deficiências, éticas, críticas e de Inter relação das diferentes áreas do conhecimento.

Percebe-se então que há um longo caminho a percorrer pelos docentes de filosofia, o que nos leva a refletir sobre uma solução para que os professores apresentem habilidades de apontar aos alunos uma direção que possam ser capazes de se reconectar com sua essência crítica, reflexiva e indagando a sociedade sobre preconceitos, violência, desumanidade, cidadania, tornando-se um ser autônomo de pensamentos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. A. et al. **Ensino de Filosofia: dificuldades e avanços no Ensino Básico.** Problemática: Rev. Intern. Fil. v. 9, n. 3, p. 163-180, 2018.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96.** Brasília, DF: MEC, 1996.

CHAUI, M. **Convite a filosofia.** Ed. Ática, São Paulo:2008, p. 17.

FAVARETTO, C. F. **Sobre o ensino de Filosofia.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./jun. 1993.

**Filosofia, Ensino e Educação.** Teresina, EDUFPI, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Formação do professor de filosofia “as três metamorfoses” de Nietzsche.** São Paulo: Papirus, 2004. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>.

LIMA, Walter. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: problematizando a cidadania e a formação docente.** *Debates em Educação* - ISSN 2175-6600 - Maceió, Vol. 2, nº 4, Jul./Dez. 2010.

LIMA, J. A. O.; MELO, E. A.A. **A formação do licenciado em Filosofia na Universidade Federal de Alagoas.** *Educon*, Aracaju, v. 10, n. 01, p. 1-18, set. 2016.  
Portal: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), resolução CNE/CES Nº 12, 13 de março de 2002.

NASCIMENTO, E. M. M.; SILVA, R. R. **O Ensino de Filosofia na educação básica.** Cadernos do NEFI, v. 3, p. 14-27, 2021.

REIS, Rosimeire. **Juventudes no ensino médio:** sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. Latitude, vol. 6, nº1, pp.131-155, 2012.

RUSSELL, B. **Os problemas da Filosofia.** New York: Oxford University Press, 1997.

SANTOS, F. R. M. **Ensino de Filosofia: desafios e possibilidades da docência no ensino médio na contemporaneidade.** REFilo, v. 5, n. 2, jan./jun. P. 111-120, 2019.

## A PRESSÃO PSICOLÓGICA DOS EXAMES: IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL E REFLEXOS NO DESEMPENHO DISCENTE

438

BARROS, Isabelle Santos<sup>191</sup>

CAMILO, Ana Luiza Melo<sup>192</sup>

GLÉRIA, Ana Carolina Faria Coutinho<sup>193</sup>

### RESUMO

Considerando que a avaliação da aprendizagem tem como objetivo uma sondagem do processo de ensino, não sendo um instrumento de seleção como o exame, o objetivo do presente trabalho é investigar a relação entre saúde mental de estudantes e os exames escolares. A metodologia escolhida foi uma pesquisa qualitativa de campo com auxílio de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática. Como instrumento utilizamos entrevista com 15 estudantes, aplicada por meio de formulário eletrônico indagando sobre episódios que o sujeito tenha passado ao fazer exames. Apesar da pesquisa ainda estar em andamento, de acordo com considerações iniciais podemos considerar que os exames e conseqüentemente a pressão psicológica dos mesmos, influenciaram negativamente a saúde mental dos estudantes pesquisados.

**Palavras-chave:** Avaliação. Exame. Pressão psicológica.

### INTRODUÇÃO

Baseado em estudos, dados e entrevistas com discentes, o presente trabalho tem o intuito de expor os impactos das avaliações na saúde mental dos alunos e analisar se são conseqüências dos exames e métodos tradicionais de “avaliação” no contexto escolar e/ou universitário, bem como o efeito desses fatores no desempenho escolar/acadêmico desses alunos pela pressão psicológica que esses exames possuem.

Nesse sentido, a problemática apresentada nesse trabalho busca responder os seguintes questionamentos: quais os impactos do exame na saúde mental dos alunos? As notas obtidas nos exames podem, de fato, avaliar o desempenho dos estudantes? Para solucionar tais indagações, as autoras debruçaram-se sobre Luckesi (2005), Hoffmann (1993, 2014), Ariño e Bardagi (2018), baseando-se nos resultados/respostas de uma pesquisa com 15 estudantes acadêmicos e levou em consideração dados de uma pesquisa realizada em 2011 pelo Fórum

<sup>191</sup> Isabelle Santos Barros. Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas. Orcid 0009-0006-8107-6075. Isabelle.barros@cedu.ufal.br, <http://lattes.cnpq.br/3132821564191091>.

<sup>192</sup> Ana Luiza Melo Camilo. Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas. Orcid 0009-0001-9770-915X luizacml007@gmail.com;

<sup>193</sup> Ana Carolina Faria Coutinho Gléria. Docente no curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas. carolina@cedu.ufal.br. Orcid 0000-0002-9338-8192 <http://lattes.cnpq.br/1003189884392105>.

Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) para estabelecer o objetivo central a ser alcançado no final desse estudo: investigar se os danos à saúde mental dos estudantes estão relacionados aos métodos de examinar. Além disso, são determinados os objetivos específicos: (I) Buscar as possíveis motivações dos impactos psicológicos citados por Ariño e Bardagi (2018) e (II) Verificar se os chamados exames “avaliativos” aplicados tradicionalmente são coerentes com as concepções de avaliação encontradas em Luckesi (2005) e Hoffmann (1993, 2014).

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada nesse estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica de campo, baseada principalmente nas concepções de Luckesi (2005) sobre avaliação e exame, onde o autor afirma que, historicamente, a prática de acompanhar o desempenho do aluno conhecida como a “avaliação de sua aprendizagem” é, na verdade, a prática do exame. Foram consideradas também as reflexões de Jussara Hoffmann (2014) em “Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade”, onde a autora levanta questionamentos sobre o fracasso escolar e os possíveis responsáveis por tal problema. Além disso, a pesquisa bibliográfica também se debruçou sobre as relações entre a saúde mental dos estudantes e as vivências acadêmicas analisadas por Ariño e Bardagi (2018).

A pesquisa de campo foi realizada em 2022, de modo remoto, pela plataforma Forms (Google) e obteve resposta de 15 estudantes universitários mediante a seguinte indagação: “Sabe aquela hora em que todo o mundo para, as mãos suam frio e o coração parece que vai sair pela boca? Essas são queixas frequentes de pessoas que lidam com os exames avaliativos, principalmente a temida prova. Você já passou por um episódio que te deixou nervoso(a) e/ou psicologicamente abalado(a) por causa de uma prova/exame? Se sim, conte-nos como ocorreu.”

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES**

As respostas obtidas demonstraram que, de alguma forma, todas as 15 pessoas já passaram por momentos difíceis de tensão, nervosismo e ansiedade ocasionados por exames e provas. Na resposta da participante número 2, cujo nome será ocultado, ela escreve que: “...durante a minha vida, por eu ter ansiedade piora totalmente a situação. Quando eu ainda estava na escola era traumatizante realizar provas, pois eu não conseguia absorver o conteúdo e isso causava um certo desespero na hora da prova, levando a uma crise de choro e

*tremedeira, gerava tanto desespero que a mente ficava em branco e o mínimo que eu sabia acabava esquecendo totalmente. Como resultado minhas notas eram sempre baixas, sendo necessário reavaliação.”*

Em outro relato, a participante número 4 diz: “...começo a suar frio, fico inquieta e meu coração fica acelerado, preciso respirar fundo e tentar me acalmar para ir voltando ao normal. Causa uma pressão psicológica enorme.” A participante 9 relata onde aconteceu sua crise de ansiedade: “Uma vez fiquei tão nervosa que tive uma crise de ansiedade em meio a uma prova, tive que fazer exercícios de respiração para me acalmar e ir bebendo água aos poucos, foi desesperador”. Também é possível encontrar relatos sobre docentes; o participante 13 descreve: “...o professor fazia questão de ser um monstro e achava ótimo quando a gente tirava nota baixa, não tinha empatia, eu repeti um ano por causa dele e nunca entendi qual era o objetivo dele ser assim”.

Com isso, é possível trazer à tona um dos nossos primeiros questionamentos acerca dos impactos dos exames na saúde mental dos alunos e, mediante os exemplos citados acima, perceber o quão problemático é o uso das provas sem cunho avaliativo e de caráter desafiador que desconsideram as condições psicológicas dos alunos. Ariño e Bardagi (2018) afirmam, por exemplo, que a população universitária se caracteriza cada vez mais como uma das mais vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos como ansiedade e depressão.

Ademais, considerando o ambiente negativo de frustrações e pressões psicológicas identificado nos relatos dos discentes acima, cabe refletir se a inúmera parcela de estudantes desenvolvendo transtornos psicológicos está relacionada direta ou indiretamente com a insistente demanda de provas usadas como ferramentas de tortura. Além da frustração mediante o baixo desempenho nos exames, Ariño e Bardagi (2018) também chamam atenção sobre como a demanda acadêmica afeta diretamente a crença dos estudantes diante de suas próprias capacidades e, conseqüentemente, influenciam o desenvolvimento de insegurança e ansiedade nesses discentes. Ademais, levando em consideração o relatório do FONAPRACE (2011), o índice de 47,7% de estudantes universitários que se queixaram de sofrimento psíquico mostra que a saúde mental dos estudantes é um assunto urgente, atual e que precisa de atenção, bem como a investigação e superação das metodologias tradicionais de avaliação e ensino que promovem a insegurança e afastam os discentes da autoconfiança e os aproximam da insegurança e ansiedade dentro de um ambiente hostil e negativo.



Luckesi (2005), por exemplo, destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual, dinâmica e inclusiva, objetivando a busca de meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento. Com isso, é possível perceber que a metodologia usadas nas provas tradicionais não podem ser caracterizadas como inclusivas nem dinâmicas, pois visam apenas a atribuição de notas para definir o acúmulo de informações dos estudantes mediante algum determinado assunto.

Diante desse impasse, é possível enxergar o quão problemática é a postura de docentes que usam os exames como uma espécie de ferramenta de “tortura” psicológica e autopromovem suas metodologias de ensino como difícil e para poucos, quando na verdade o ensino deveria ser, de acordo com Luckesi (2005), democrático e didático. Logo, cabe afirmar que os métodos relatados nas pesquisas não podem ser considerados avaliativos, pois são excludentes e não consideram a saúde mental dos alunos quando fazem pressão psicológica com o intuito de amedrontá-los ou reprová-los sem objetivo algum. Além disso, a verdadeira avaliação não existe para julgar ou classificar, mas diagnosticar e intervir para melhorar o desempenho dos educandos.

Saul (2010) nos lembra que essa prática de classificar não é nova. Ao fazer uma linha histórica da avaliação, nos lembra que esse processo sofreu uma forte influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnando o ambiente acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido nos cursos de formação de professores. Importante lembrar que tal perspectiva difundia a avaliação como formas de controle, trazendo manuais, mensuração e testes padronizados

Durante as duas primeiras décadas do século XX, a tecnologia de mensuração das capacidades humanas teve grande avanço. Em consequência do progresso desse movimento, de caráter psicopedagógico, os testes padronizados floresceram em larga escala. (SAUL, 2010, p. 28)

Ademais, quando Luckesi (2005) fala da avaliação como um processo dinâmico e processual, ele refere-se ao fato de que a avaliação acontece cotidianamente e por partes com o objetivo de alavancar a aprendizagem do aluno, diferente dos métodos encontrados na pesquisa que buscavam apenas amedrontar os alunos e reprová-los propositalmente. Para Hoffmann(1993), a avaliação é um processo de constante reflexão e acompanhamento dentro

da realidade do aluno e da construção do seu conhecimento. Dessa forma, um avaliador coerente acompanha e observa o desempenho dos educandos, o objetivo central não é aprovar/reprovar, mas criar mecanismos e estratégias que ajudem esses discentes a superarem seus limites.

Outrossim, a significação contraditória tomada pelos docentes do conceito de avaliação em seus métodos tradicionais de examinar são reflexos de uma educação tradicional que eles já estiveram inseridos. Em relação a isso, Luckesi (2005, p. 30) faz a seguinte afirmação: "Em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames (...), hoje no papel de educadores, repetimos o padrão". Dessa forma, é possível entender que a tradição dos docentes usarem o exame classificatório, julgador e reprovador como um método avaliativo é algo que se estende desde muito antes até os dias atuais por causa de reflexos de uma vida que eles tiveram como aluno e professor inseridos numa educação tradicional e excludente. Com isso, cabe afirmar que os supostos métodos avaliativos disfarçados de exames estão e ainda estarão presentes em muitas escolas e universidades por toda a carga histórica que se carrega e, ademais, toda a problemática envolvendo a saúde mental dos educandos reféns desses exames ainda tem muito a ser visto pela frente, principalmente por causa dos interesses políticos envolvidos por trás dessas aprovações/reprovações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, analisando todo o contexto do estudo, bem como as pesquisas e referências, conclui-se que as chamadas provas voltadas para o exame e a pressão psicológica feita pelo docente autoritário e tradicional são, sim, influenciadores dos impactos negativos na saúde mental dos estudantes escolares e universitários. Além disso, cabe ressaltar a necessidade de enxergar os altos índices de estudantes desenvolvendo transtornos psicológicos para entender como as demandas acadêmicas estão adoecendo os discentes que, em busca de educação e emancipação na universidade, recebem, na maioria das vezes, metodologias tradicionais e exames atribuidores de notas que julgam o nível de inteligência desses estudantes de modo padronizado. Essa afirmação se dá, sobretudo, diante da insistência dos docentes de reproduzirem falsos métodos avaliativos que buscam apenas reprovar/aprovar e da constante fuga do real sentido da educação: a aprendizagem.

As notas baixas, a dificuldade de se concentrar e a sensação de incapacidade de aprender relatadas por quase todos os estudantes inseridos na pesquisa são motivadas por essa resistência dos docentes à mudança e pela cristalização da concepção de avaliação já mentalizadas pela

maioria deles. Uma educação que tem por finalidade aprovar ou reprovar estudantes não pode oferecer um impacto saudável na saúde mental dos educandos porque o objetivo central não é a aprendizagem e desempenho deles, mas apenas a competição entre ambos para ver quem vai avançar ou fracassar ao fim da matéria/ano. Ademais, os danos psicológicos são reflexos também de uma educação que valoriza o quantitativo e não o qualitativo, então, aquele discente que compreende o assunto, mas não atinge boas notas numa prova por pressão psicológica do próprio discente, não vai ter seu avanço de aprendizagem e domínio do conhecimento levado em consideração e será definido por uma nota final. Portanto, o presente estudo reafirma a íntima ligação entre os grandes números de crises de ansiedade durante provas/exames com os métodos avaliativos, pois uma educação que explicita a todo momento que apenas os melhores conseguem obter notas quantitativas para avançar faz com que esses estudantes fiquem cada vez mais nervosos, inseguros e pensem muito mais numa educação “decoreba” do que numa aprendizagem de fato. Ademais, cabe finalizar afirmando que: docentes e discentes são, ambos, vítimas de uma concepção histórica da avaliação que se estende e ainda se estenderá de maneira incoerente e contraditória na educação.

## REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.

ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marucia Patta. **Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários**. V. 12, n. 3. Minas Gerais: 2018.

ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. 2011. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/III-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>

**A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE HONNETH E AS SUAS  
CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO SOCIAL: UMA REFLEXÃO  
SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS.**

444

Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso<sup>194</sup>  
PPGE-UFAL. Profa. Me. [Martha.nascimento@cedu.ufal.com](mailto:Martha.nascimento@cedu.ufal.com)

Anderson de Alencar Menezes  
PPGE-UFAL. Prof. Dr. [anderufal@gmail.com](mailto:anderufal@gmail.com)

**RESUMO**

Compreendendo-se que Inclusão Social é o ato de incluir na sociedade pessoas historicamente marginalizadas, invisibilizadas, e, por tanto, excluídas do processo de socialização, pretende-se, neste artigo, que se configura como um estudo bibliográfico, pensar como as análises de Axel Honneth e a Teoria do Reconhecimento podem nos auxiliar na reflexão sobre as políticas afirmativas, valendo-nos, para isso, das três formas de reconhecimento elencadas pelo autor, a saber: o amor, a nível primário e o direito e a estima a níveis secundários. Honneth (2009) e Freire (1991, 1993, 2007 e 2014), entre outros estudiosos, compõem o nosso arcabouço teórico. O nosso estudo emerge as raízes dos conflitos que afetam diretamente as relações entre os sujeitos na contemporaneidade, mas que de acordo com Honneth, apresentam potencial engajamento para as genuínas lutas sociais, e, conseqüentemente, para o alcance de Políticas afirmativas efetivas.

**Palavras-chave:** Reconhecimento. Intersubjetividade. Inclusão. Políticas.

**INTRODUÇÃO**

É fato que na contemporaneidade, e em razão de todo o processo colonial brasileiro, as populações indígenas e as pessoas negras continuam sendo aquelas que possuem menos acesso às estruturas socioeconômicas e de bens e serviços<sup>195</sup> que lhes possibilitam exercer plenamente seus direitos. Isso se deve a exclusão social arraigada historicamente, contribuindo para esse trágico cenário, a falta de políticas públicas efetivas que auxiliem na eliminação de tal condição imposta aos sujeitos que pleiteiam essas e outras demandas de cunho legítimo, como por exemplo, as reivindicações oriundas da população LGBTQIAP+, dos ribeirinhos, dos quilombolas, dos negros, dos estudantes da rede pública de ensino de todos os segmentos educacionais, das mulheres, das juventudes, dos idosos, da população carcerária, dos trabalhadores de diversos setores e entre outros grupos sociais.

<sup>194</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL.

<sup>195</sup> Educação de qualidade, boas condições de moradia, alimentação, trabalho digno, infraestrutura, serviços básicos de saúde e segurança.

Diante do exposto e sabendo-se que, além de se tratar de um problema antigo, apesar de ser continuamente discutido academicamente e de apresentar, principalmente nas últimas décadas, importantes e significativos avanços para os diferentes grupos sociais, principalmente, em relação aos estudantes negros e de baixa renda, aos indígenas e as pessoas com deficiências, com a conquista do direito ao acesso ao ensino superior público por meio da reserva de vagas em instituições federais, Lei Nº 12.711, sancionada no ano de 2012, observa-se que ainda há muito que se conquistar, principalmente, no que se refere ao alcance da equidade social que é a garantia da universalização de acesso aos direitos previstos na Constituição Federal de 1988, entendida como fundamental para um projeto de sociedade justa e fraterna, ou seja, ultrapassando-se o conceito de igualdade social.

Em relação ao conceito de “inclusão social”, ao observamos a sua abrangência no que diz respeito às diferentes demandas dos grupos sociais, podemos defini-lo por meio da falta de oportunidades, já citadas anteriormente, da injustiça social, de todas as formas de preconceito e da desigualdade social que acomete os sujeitos, posto que, como podemos compreender, exclui os indivíduos da vida social, cultural, política e econômica.

Diante disso, o presente artigo “A teoria do reconhecimento de Honneth e as suas contribuições para a inclusão social: uma análise acerca das políticas afirmativas” se propõe a pensar como as análises do autor e os seus respectivos estudos podem nos auxiliar na reflexão sobre as políticas afirmativas e sobre o problema da inclusão social, já que a sua teoria fundamenta-se na ideia de emancipação do indivíduo pela via do conhecimento.

Com a nossa escrita, nos propusemos à realização de uma reflexão acerca da problematização das demandas sociais que, segundo o autor, surgem de experiências de desconhecimento dos sujeitos e que de forma genuína almejam por reconhecimento. Nesse sentido, além dos níveis de reconhecimento estudados por Honneth, a exploração dos conceitos que permeiam a esfera do reconhecimento, da intersubjetividade, da inclusão social, do pensamento crítico e de outros termos pertinentes ao tema, também se configura como necessária, e, portanto, é recorrente para a compreensão do trabalho que nos dedicamos a desenvolver.

## **METODOLOGIA**

A motivação pela escrita deste trabalho surge com a nossa participação nas aulas de Filosofia e Educação e Epistemologia e Educação, disciplinas ministradas no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Nosso trabalho é de cunho bibliográfico e se propôs a pensar como as análises de Axel Honneth (2009) e a Teoria do Reconhecimento podem nos auxiliar na reflexão sobre as políticas afirmativas em questão e o problema da Inclusão Social.

Para tanto, inicialmente, buscamos o sentido de alguns termos considerados, fundamentais para o nosso estudo, nos escritos sensíveis de Boaventura Sousa Santos acerca da invisibilidade, e, portanto das desigualdades sociais, como também, nos ancoramos na atualidade dos postulados Freireanos sobre a luta por uma educação emancipatória, e, portanto, inclusiva, libertadora e que tem como base a dialogicidade.

Para o desenvolvimento da nossa escrita, refletimos sobre os conceitos trazidos por Honneth (2009) acerca dos níveis de reconhecimento, a saber: o amor, o direito e a estima, para discutirmos sobre as políticas afirmativas e o problema da inclusão social, como forma de contribuirmos com os estudos que vão à contramão do contexto histórico social de produção e reprodução da exclusão dos sujeitos na sociedade.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As ações afirmativas surgem como uma importante e essencial forma de se estabelecer critérios de reconhecimento das diferenças existentes entre os grupos sociais, tendo-se como objetivo, não apenas diminuir, mas de fato, eliminar as desigualdades sociais, e, portanto, históricas, vivenciadas pelos sujeitos por meio da resistência. Em nosso estudo, a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009), é abordada enquanto conceito social filosófico no qual o termo “reconhecimento” excede a percepção cognitiva.

Nesse sentido e diante da afirmativa apresentada, há um destaque para as relações intersubjetivas que se utilizam da dialogicidade, do encontro, do pensamento crítico e da responsabilidade entre os sujeitos, culminando assim, na interação social. Nessa direção, cabe ressaltar que compreendemos o pensamento crítico a partir de uma consciência mais moderna, no qual, é entendido como a capacidade do indivíduo de analisar e avaliar a consciência dos raciocínios.

Diante dessa perspectiva, compreende-se que, por meio da intersubjetividade, as ações quando recíprocas, entre os indivíduos, são capazes de promover modificações importantes no comportamento dos sujeitos envolvidos com o resultado da comunicação que é estabelecida entre eles. Desse modo, entende-se também que o simples contato físico entre as pessoas não é considerado suficiente para que haja interação social, tendo-se que para isso, haver troca, haver conexão e, portanto, haver disponibilidade entre dois ou mais indivíduos que estão envolvidos nesse processo.

Com isso, salientamos em nosso trabalho que a obtenção do respeito nas relações intersubjetivas se configura como um fator essencial na contemporaneidade para que se estabeleça o reconhecimento, enfatizamos ainda que os debates no meio acadêmico acerca do tema possuem grande capacidade de alcance para o engajamento das ações afirmativas em questão, bem como, para o problema da inclusão social.

A perspectiva de Axel Honneth (2009), adotada para o nosso estudo, aponta que a identidade dos indivíduos é determinada por um processo intersubjetivo mediado pelo mecanismo do reconhecimento. Assim sendo, a busca pelo reconhecimento se dá através de três importantes dimensões, a saber: o amor, o direito e a estima. Segundo Honneth (2009), a ausência do reconhecimento intersubjetivo, e, portanto, social, seria o mote dos conflitos que emergem na sociedade. De acordo com essa afirmativa, os conflitos sociais tem origem na luta pelo reconhecimento e esta luta é vista como propulsora das mudanças sociais almejadas pelos sujeitos, enquanto que a ausência do referido reconhecimento é o que provoca os conflitos entre os sujeitos.

Corroborando com Honneth (2009), Freire (2002) defende uma pedagogia, na qual, todos possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30). Ou seja, uma luta pela transformação social, visando à emancipação dos sujeitos.

Diante disso, cabe destacar que, os indivíduos ou grupos sociais, apenas formam suas identidades e obtém reconhecimento, quando são devidamente aceitos nas relações próximas com os demais sujeitos, nesse caso, e de acordo com a tese de Honneth (2009) referimo-nos ao amor a nível primário de reconhecimento e a níveis secundários, estando à prática constitucional fazendo relação com as leis e o direito, e a solidariedade que é obtida por meio da convivência em comunidade, enquanto estima social.

De acordo com o autor, entender as lutas sociais como luta por reconhecimento se configura como um parâmetro para compreender processos sociais conflitivos. Para Honneth, interessam-lhe aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolve-los num nível evolutivo superior (pag. 10).

Nessa direção, observa-se a proximidade do pensamento do autor a exemplo das situações de conflitos que permeiam o cotidiano dos mais diferentes sujeitos que vivem nas zonas periféricas, por vezes, envolvidos numa esfera de constante marginalização, de invisibilização<sup>196</sup> e de negação de direitos. Indivíduos que tem seus direitos violados desde a tenra idade e que estão suscetíveis a muitas experiências negativas de vida. Diante disso, e sabendo-se- que os sujeitos, sob a perspectiva do autor, crescem à medida que interagem e são reconhecidos pelos parceiros de interação, faz-se necessário compreender como esses sujeitos marginalizados pleiteiam o reconhecimento nas lutas que encampam frente ao difícil contexto diário que vivenciam.

Honneth se concentra em estudar as questões morais das lutas sociais e das relações intersubjetivas existentes na sociedade. Portanto, quando um grupo social se relaciona com outro grupo social, ou quando um indivíduo se relaciona com outro indivíduo, ele se depara com uma série de normativas sociais. No entanto, no momento em que um indivíduo não se reconhece dentro de um grupo ou quando existe alguma questão diferencial desse indivíduo, ocorre à situação de desconhecimento fazendo com que ele acabe não mais compartilhando do prestígio de viver naquele grupo, podendo assim, se sentir discriminado, desrespeitado ou excluído.

Diante do exposto, compreendemos que os parâmetros econômicos e utilitários são reconhecidos na perspectiva do autor, porém observamos que os processos morais e sociais no sentido interacionista, tem destaque em seu estudo. Nesse sentido, consideramos as três formas de reconhecimento recíproco trabalhadas por Honneth (2009), a saber: o amor, em nível primário, o direito e a estima em níveis secundários. Para o autor, o amor é uma relação primária que parte da relação familiar capaz de cristalizar a autoconfiança, a independência, suprindo-se

<sup>196</sup> Fazemos uso do termo “invisibilização”, de acordo com a Sociologia das Ausências (SANTOS, 2004), considerando-se o seu sentido plural e heterogêneo como requer o estudo sobre Inclusão Social.



assim, as necessidades de carência e afeto dos sujeitos. Na esfera do direito, as leis são criadas com uma proposta de universalização para atender aos interesses e necessidades sociais de um determinado período histórico e a criação de leis advém do reconhecimento das desigualdades e das diferenças sociais.

Diante disso, cabem dois aspectos importantes em relação ao reconhecimento do direito, um deles diz respeito à autonomia individual de cada sujeito e um segundo aspecto refere-se a ampliações e modificações na lei. A partir do momento que o sujeito recebe o reconhecimento das leis e das normativas sociais, ele cria o autorespeito por sua identidade e pelo diferencial que possui. Já em relação à estima como forma de reconhecimento, Honneth (2009), nos diz que, o valor social de um sujeito é encarado como as capacidades de contribuição em direção dos objetivos sociais. Portanto, observa-se que os grupos vulneráveis estão constantemente lutando para recuperar o seu autorespeito.

Os estudos de Honneth (2009) nos proporciona refletir acerca da luta por reconhecimento que se dá por meio das reivindicações sociais que buscam chamar a atenção das esferas públicas para colocar a importância que esta sendo negligenciada dentro das propriedades e capacidades que constituem a identidade e o valor social dos sujeitos. Destacando-se assim, os campos do direito e da estima social por possuírem elementos capazes de se transformarem em luta por reconhecimento social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo teve como objetivo pensar como as análises de Axel Honneth e a Teoria do Reconhecimento podem nos auxiliar na reflexão sobre as políticas afirmativas e sobre o problema da Inclusão Social. Para o desenvolvimento do tema, nos apoiamos nas perspectivas do autor, sobretudo, no entendimento de que todos os conflitos tem por base a luta por reconhecimento. Apontamos neste estudo as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos em seu cotidiano que pleiteiam por causas legítimas e que em muitos casos, já possuem respaldo jurídico, contudo, se deparam com a não efetivação das leis vigentes. Em nossa escrita, alertamos ainda para o fato de que os conflitos segundo Honneth (2009) estão presentes no cotidiano dos indivíduos e que a violação de direitos vivenciada por esses sujeitos invisibilizados se dá desde a mais tenra idade, ou seja, muitas vezes, dentro de seus lares, no convívio com seus familiares. Nesse sentido, o amor é abordado pelo autor como umas das três formas de reconhecimento e é caracterizada como uma relação primária que desempenha um

papel fundamental no desenvolvimento da autoconfiança e da independência, constituindo, uma base emocional sólida nos indivíduos.

Pontuamos ainda que outra forma de reconhecimento abordada pelo autor se dá na esfera jurídica e nesse sentido o direito é trabalhado por Honneth como a segunda forma de reconhecimento recíproco apontando a sua importância para o reconhecimento das desigualdades e diferenças sociais, seja para a efetivação das leis e/ou criação de novas leis, acarretando assim, no autorrespeito por sua identidade. E, em relação a terceira e última forma de reconhecimento, abordada em nosso estudo, Honneth destaca a estima enquanto o valor social de um sujeito, no que se refere a sua capacidade de contribuir com os objetivos constituídos socialmente no decorrer da história. Contudo, e de acordo com os apontamentos de Honneth, pontuamos que o nosso estudo refere-se, sobretudo, a importância da participação ativa da sociedade nas discussões sobre a Inclusão Social, para estas sejam ampliadas e alcancem cada vez mais visibilidade para o problema da exclusão como forma de ampliação e efetivação dos direitos dos grupos que pleiteiam suas causas.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.

FREIRE, P. **Educação e conscientização**. In: FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro de 2004.

## APLICAÇÃO DE UMA PAUTA FORMATIVA SOBRE TÉCNICAS DE PLANEJAMENTO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

OLIVEIRA, Alana Priscila Lima de<sup>197</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa objetivou a aplicação de uma pauta formativa com algumas técnicas de planejamento, com professores do Ensino Médio de uma escola estadual do Município de São Miguel dos Campos, Alagoas. A pesquisa apresentou caráter qualitativo e aconteceu na Escola Estadual Ana Lins, localizada no município de São Miguel dos Campos e envolveu a participação de 15 professores das disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Física, Biologia, Sociologia, História e Filosofia. A pauta formativa foi aplicada em cinco (5) etapas. Os professores participaram ativamente da formação, interagiram entre si e com o formador na elaboração das respostas e discussões levantadas e produziram um plano de aula nas suas respectivas disciplinas, utilizando-se das técnicas estudadas durante a formação, em busca de uma aula mais organizada e dinâmica para os alunos.

**Palavras-chave:** Pauta formativa. Planejamento. Professor.

### INTRODUÇÃO

A escola é o principal local onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para alcançarmos esta aprendizagem, foco da ação educacional, é necessário que a equipe pedagógica da escola esteja preparada para atuar no contexto educativo. As formações dentro da escola têm sido muito utilizadas para esta finalidade. Diversos autores têm descrito resultados de pesquisas sobre formação na escola destacando os benefícios, desafios e entraves desta ação.

Domingues (2013, p.188) destaca que:

Na escola, o desafio para o coordenador/ formador é articular a formação em um espaço no qual se agregam ação e reflexão, com pessoas de interesses diversos, mas com um pacto formativo comum, centrado em uma escolha coletiva. Então, dentro desse enfoque, cada professor comprometido com o projeto da escola torna-se peça determinante para o êxito da formação. Nesse caso, a formação como elemento introdeterminado manifesta-se no envolvimento pessoal e efetivo dos participantes, dando concretude ao projeto educativo da escola por meio de uma relação coerente entre teoria e prática (DOMINGUES, 2013, p.188).

Nóvoa (1991, 2019) salienta que para a elaboração de uma formação docente é preciso levar em consideração o desenvolvimento do professor em sua prática de atuação ressaltando

<sup>197</sup> Alana Priscila Lima de Oliveira. UFAL. alana.pry@professor.educ.al.gov.br , <https://orcid.org/0000-0002-5028-4617>, <http://lattes.cnpq.br/9907444203514549>.

que alguns aspectos psicossociais importantes devem ser considerados, com destaque para o tempo de serviço efetivo na profissão. A escola é vista como local de formação continuada do professor, pois é lá que ele realiza a sua prática educativa, cheia de aprendizagens, trocas e descobertas, estabelecendo dessa forma o seu papel enquanto educador e a sua formação a partir do processo de ensino e aprendizagem (NÓVOA, 1991, 2019).

Sobre a importância da formação continuada na escola, Lourenço, Souza e Inforsato (2019) destacaram em pesquisa realizada com professores de ensino fundamental, que apesar de serem encontradas várias problemáticas na realização de formações com os professores na escola em que atuam, este ainda é o melhor local para o desenvolvimento deste tipo de atividade.

E dentro do contexto escolar, uma temática imprescindível para a formação docente é o planejamento das atividades que serão realizadas com os alunos em sala de aula. Conceição *et al.* (2019) ressaltam que é essencial que o planejamento seja feito para a realização de atividades educativas, independentemente do tempo que vá levar para a finalização desta atividade. As autoras enfatizam ainda que o planejamento é o caminho para que haja mudanças nas práticas pedagógicas e que é preciso que os professores apliquem os conhecimentos adquiridos para que ocorra essa inovação.

No planejamento é preciso atentar que precisamos de organização para prever tudo o que será necessário para a realização da atividade proposta, desde materiais que serão utilizados, aos recursos humanos, as possibilidades de emprego e disponibilidades, para que estes possam se adequar aos objetivos propostos e facilitem o alcance dos mesmos. Os objetivos devem ser o norte de todo planejamento, pois é a partir deles que devemos selecionar os meios e recursos que vamos utilizar (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2011).

Autores como Amaral (2012) e Santos (2017) destacam que é necessário que a pauta apresente os objetivos, atividades, conteúdos que serão abordados, tempo de duração de cada momento, estratégias que serão utilizadas, materiais necessários e organização da sala. Desta forma, a presente pesquisa objetivou a aplicação de uma pauta formativa com algumas técnicas de planejamento, com professores do Ensino Médio de uma escola estadual do Município de São Miguel dos Campos, Alagoas.

## METODOLOGIA

A pesquisa apresentou caráter qualitativo e aconteceu na Escola Estadual Ana Lins, localizada no município de São Miguel dos Campos e envolveu a participação de 15 professores das disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Física, Biologia, Sociologia, História e Filosofia.

A pauta formativa descrita neste trabalho faz parte do Curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann em parceria com a Elos Educacional. A atividade foi dividida em cinco (5) etapas: na primeira foi realizada a introdução da pauta formativa com a apresentação do objetivo do encontro, escrito no quadro branco e a leitura de um texto em voz alta para posterior discussão com os participantes. Em seguida, realizou-se a segunda atividade, onde foi produzido um painel com afirmações acerca da forma de apresentação dos objetivos das aulas e foi solicitado que cada professor escolhesse uma das afirmações que se encaixasse em sua realidade para completar com as respostas dos professores. As indagações feitas aos participantes foram as seguintes:

- *Escrevo o objetivo na lousa antes de começar a aula porque...*
- *Não socializo os objetivos da aula com os alunos porque...*
- *Explico o objetivo da aula oralmente porque...*

Depois que todos concluíram, houve a socialização das respostas dos professores, seguida de um momento para comentar os pontos em comum e os motivos porque alguns ainda não usam esta técnica. Logo após realizou-se leitura da técnica “Deixe Claro” para que todos conhecessem os principais pontos da mesma. Foi solicitado que os professores comentassem sobre os dois interlocutores principais: o aluno – que vai trabalhar em direção à meta estabelecida; e um observador – que pode dar um feedback mais preciso, com base nos objetivos apresentados. Para finalização da atividade 2 foi apresentado o vídeo com a técnica “Deixe Claro” (disponível em: [Deixe Claro - YouTube](#)) e feito o fechamento da atividade. **Na terceira atividade foi solicitado que os professores apontassem quais os motivos que os levam a organizar a sala de aula em fileiras, círculos ou grupos. Em seguida, os participantes anotaram em tarjetas suas respostas, e estas foram coladas em um quadro. Para finalizar os professores assistiram ao vídeo com a técnica “Faça o Mapa” (disponível em [Faça o Mapa - YouTube](#)) e foi pedido para que comentassem se os motivos que colocaram são os mesmos apresentados na técnica. Na quarta atividade foi realizada uma dinâmica de grupo onde cada pessoa do grupo recebeu uma tarjeta sendo que metade delas receberam o nome da**

técnica e metade o resumo dela, e foi solicitado que eles “se encontrassem” de acordo com as técnicas montando o quebra-cabeça. Em seguida, cada grupo apresentou o seu resumo. As técnicas estudadas estão relacionadas na tabela abaixo:

Deixe claro	Apresentar para os alunos os objetivos no início da aula deixando-o visível na lousa.
Faça o mapa	Organizar o espaço da sala de aula de acordo com o objetivo de cada atividade.
Quatro critérios	Observar se o objetivo proposto é viável, mensurável, definidor e prioritário.
Comece pelo fim	Começar o planejamento definindo qual o objetivo da aula, em seguida como irá avaliar se os alunos o atingiram e, só depois, pense nas atividades que irão contribuir para o desenvolvimento do mesmo.
Planeje em dobro	Pensar não só no que o professor irá fazer durante a aula, mas também no que o aluno irá fazer ao mesmo tempo, a cada atividade proposta.
O caminho mais curto	Escolher uma estratégia que seja eficiente, porém que gaste o menor tempo possível.

Tabela 1: Técnicas de planejamento apresentadas na formação.

**Para finalizar a pauta, os professores elaboraram um planejamento para a sua disciplina com o uso das técnicas apresentadas na formação. Para isso, foi apresentado um modelo de planejamento produzido com base nas técnicas e foi solicitado aos professores que fizessem o planejamento de uma aula (real) e que entregassem ao formador para que posteriormente fosse possível dar um feedback a fim de contribuir com essa produção.**

## DISCUSSÕES

**As atividades aconteceram obedecendo o tempo previsto para cada etapa, os professores participaram ativamente seja nas leituras e análises de texto, elaboração das respostas, por meio de indagações e argumentação, estabelecendo uma discussão relevante acerca dos temas propostos.**

**Na segunda atividade, 100% dos professores relataram que explicam o objetivo da aula oralmente e justificaram alegando que é uma forma clara de explicitar a proposta para cada aula, mas entenderam, após a leitura da técnica “Deixe claro” e do vídeo, a importância de sempre deixar o mais claro possível o que se espera do aluno ao planejar a aula, pois** quando o aluno sabe o que se espera que ele aprenda naquela aula, ele pode acompanhar melhor este seu percurso tornando-se, de fato, agente da sua própria aprendizagem. Conceição *et al.* (2019, p. 12) ressaltam que “antes de planejarmos devemos ter em mente os objetivos que pretendemos alcançar, para que nosso planejamento não passe de uma metáfora e a nossa ação não surja como mais uma, e sem sucesso”. Na terceira atividade os professores

relataram que modificam a disposição das carteiras em alguns momentos, porém, a maioria do tempo eles utilizam as carteiras em filas pois “facilita o trabalho”.

Com relação ao questionamento: Quais os motivos que levam a organizar a sala de aula em fileiras, círculos ou grupos, 11 professores responderam e as respostas foram variadas e estão organizadas na tabela 2.

Professor A	Para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.
Professor B	Para oferecer aos alunos possibilidades de aprendizagem e promover a interação.
Professor C	Para favorecer a interação e ter mais contato com os alunos.
Professor D	Para facilitar o aprendizado do aluno.
Professor E	Para maior interação dos alunos e socialização dos assuntos.
Professor F	Depende da prática utilizada, para cada tipo de prática uma organização diferente.
Professor G	Depende da prática a ser utilizada. Por exemplo: trabalho em equipe, formam-se grupos de carteiras.
Professor H	Para facilitar a aprendizagem e despertar a atenção do aluno.
Professor I	Em círculo, para dar mais dinâmica a aula, ajudar a socializar o conteúdo e turma.
Professor J	Organização, facilitar o diálogo, dinâmicas.
Professor L	Trabalhos, atividades dinâmicas, debates, facilitar a interação em grupos.

Tabela 2: Respostas sobre a organização das carteiras nas salas de aula.

Os participantes saíram pensativos sobre o vídeo da técnica “Faça o Mapa” bem como sua adequação ao planejamento das aulas, pois compreenderam que a disposição das **carteiras em função dos objetivos de cada atividade auxilia na organização da aula, bem como facilita o alcance dos objetivos traçados. Teixeira e Reis (2012) corroboram com essa ideia e ressaltam a importância de organizar a sala para de forma que os alunos se sintam mais acolhidos e que possam interagir entre si e com o professor.**

Na quarta atividade, os professores não tiveram dificuldade para encontrar a sua “peça” no quebra-cabeça, interagiram bastante entre si e comentaram sobre as técnicas apresentadas nos vídeos, realizando as apresentações orais das técnicas selecionadas. Na última atividade proposta, os professores elaboraram o planejamento com base no que viram durante a formação, o que foi lido, estudado, discutido e também as reflexões deles e dos colegas. Os planejamentos foram produzidos por área do conhecimento. Com base nesta atividade foi possível refletir com os professores como essa forma de planejar apresenta uma alternativa viável para trilhar os caminhos em busca de alcançar a aprendizagem dos alunos dentro do que foi proposto pelo professor. É importante salientar que o modelo utilizado apresenta mais detalhes na forma de planejar que o atualmente utilizado pela instituição de ensino, o que auxilia no detalhamento das ações pretendidas pelo professor em sua ação educativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de aplicação de uma pauta formativa foi de grande valia para os professores, visto que apresentava mais detalhamento de ações, de forma organizada e com técnicas que eles não estavam habituados a utilizar na elaboração dessa etapa tão importante no processo de ensino e aprendizagem, que é o planejamento das aulas. Vemos que o objetivo traçado para a aplicação da pauta foi alcançado.

Os professores participaram ativamente da formação, interagiram entre si e com o formador na elaboração das respostas e discussões levantadas e produziram um plano de aula nas suas respectivas disciplinas, utilizando-se das técnicas estudadas durante a formação, em busca de uma aula mais organizada e dinâmica para os alunos.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. Como elaborar boas pautas para as reuniões pedagógicas. **Gestão Escolar**. Edição 21, 01 de Ago. 2012. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/324/como-elaborarboas-pautas-para-as-reunioes-pedagogicas>>. Acesso em 31 de out. de 2022.

CONCEIÇÃO, J. S.; SANTOS, J. F.; MOURA SOBRINHA, M.C.A.; OLIVEIRA, M. A. R. A importância do planejamento no contexto escolar. **Revista da Faculdade São Luís de França**, Sergipe, v. 4, n. 4, 2019. Disponível em:< <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/AIMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2023.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 2, 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2027/1764>. Acesso em: 20/09/2022.

LOURENÇO, R. S. S. L.; SOUZA, N. C. A. T.; INFORSATO, E. C. Formação Continuada Em Serviço: Relações Entre Seus Aspectos Fundamentais E As Práticas Instituídas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 481-498, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5065. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5065>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula**. Editora Vozes Limitada, 2011.



NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

SANTOS, A. A. Pauta formativa: Construção de saberes docentes em reuniões pedagógicas. [Elos Educacional](http://www.eloseducacional.com/educacao/pauta-formativa-construcao-de-saberes-docentes-em-reunioes-pedagogicas/), 11 ago, 2017. Disponível em: <http://www.eloseducacional.com/educacao/pauta-formativa-construcao-de-saberes-docentes-em-reunioes-pedagogicas/>. Acesso em 31 de out. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 10 mar. 2023.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 4, n. 11, p. 162-187, aug. 2012. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>. Acesso em: 10 mar. 2023.

**AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS: UMA ANÁLISE QUALITATIVA COM OS PROFESSORES DOS CMEI DA VII REGIÃO NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ-AL**

OLIVEIRA, Manasséis Silvério da Silva<sup>198</sup>

SANTOS, Charllane Synara Assis dos<sup>199</sup>

ANJOS, Cleriston Izidro dos<sup>200</sup>

**RESUMO**

Essa pesquisa tem como proposta investigar como os profissionais, os espaços e as práticas pedagógicas estão dispostos a lidar com essa diversidade de gênero na formação do sujeito na educação infantil e no desenvolvimento das infâncias. Analisar qualitativamente buscando compreender os processos pedagógicos a luz das orientações e das novas referências voltada para a Educação Infantil na cidade de Maceió e as Questões de Gênero. A investigação a ser realizada é de suma importância e relevância epistemológica por buscar uma construção e um diálogo voltado sobre as questões de gênero na Educação Infantil sendo um campo investigativo interessante pela baixa produção científica no Município de investigação. Considerando que a pesquisa tem como foco principal discutir as questões de gênero na educação infantil a partir das práticas pedagógicas e dos conceitos que os profissionais possuem na rede pública de Maceió vinculada a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Gênero, Formação de Professor.

**INTRODUÇÃO**

Verifica-se que as Orientações Curriculares abordam o processo de interação e a valorização da observação da criança para a proposta do “Currículo Ampliado”, onde o planejamento das atividades em sala de aula deve levar em consideração as crianças e os contextos na qual elas estão inseridas tornando-as protagonistas do processo educativo, dando voz ativa a essa criança e ao seu processo de desenvolvimento individual e coletivo, na qual as interações e as brincadeiras passam a ser eixos norteadores estruturados por meio da observação e da escuta ativa pelo adulto associando o cuidar e o educar por meio da prática pedagógica.

Na elaboração do documento e em sua estruturação, percebemos que algumas diversidades são consideradas, principalmente quando se defende a produção das culturas

<sup>198</sup> Manasséis Silvério da Silva Oliveira, Mestrando em Educação pelo PPGE/UFAL. E-mail: manasearh@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2788-8241> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6944101828103779>

<sup>199</sup> Charllane Synara Assis dos Santos, Mestranda em Educação pelo PPGE/UFAL. E-mail: synany@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4282-6244> lattes: <http://lattes.cnpq.br/2277005142205096>

<sup>200</sup> Cleriston Izidro dos Anjos, Docente vinculado ao PPFE/UFAL e ao Curso de Pedagogia/UFAL. E-mail: cianjos@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1040-4909> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7481303031221773>

infantis, no entanto, percebemos que na própria redação do documento, as questões de gênero na educação infantil são colocadas à margem de interpretações aos profissionais que atuam diretamente com a educação infantil, uma vez que em sua redação nos traz que: “Assim, temas como gênero, educação especial e inclusão, diversidades étnico-raciais, sustentabilidade, novas tecnologias e promoção da diversidade cultural receberão atenção especial em ações futuras”. (SEMED, 2015, p. 73)

Pereira (2013), em seu artigo, “Pesquisa brasileira recente em gênero, infância e desempenho escolar”, realiza uma contextualização em relação os estudos sobre as questões de gênero e a educação no cenário brasileiro, na qual as análises realizadas apontam para uma ampla investigação a partir dos nos 2000 colocando a questão do gênero como uma categoria de análise sobre o processo educativo reprodutora do binarismo e suas características como elemento de classificação para meninos e meninas.

Uma das preocupações essenciais nesse trabalho é a compreensão das práticas desenvolvidas nas salas de referência sobre as questões de gênero dentro da educação infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil da região VII vinculados a Secretaria Municipal de Maceió-AL. Possui como objetivo geral, compreender as práticas diárias e o desenvolvimento das atividades e rotinas frente às questões de gênero à luz das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió e do Referencial Curricular de Maceió para a Educação Infantil. E dentre os objetivos específicos: 1- avaliar as narrativas sobre as questões de gênero na educação infantil; 2-investigar os espaços da educação infantil sobre as relações de gênero nas rotinas vinculadas as Planejamento Pedagógico; 3- verificar quais as didáticas aplicadas nas rotinas de formação continuada e as suas relações com as questões sobre gênero.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa que irá abordar os trabalhos desenvolvidos com e para crianças por meio dos profissionais da educação que estão inseridos nas salas de referência dos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Maceió-AL, que busca compreender o que esses profissionais sabem ou conhece sobre as questões de gênero e como essas concepções são refletidas nas práticas diárias e nas relações sociais estabelecidas com as crianças e das crianças entre si.

As práticas e o desenvolvimento das rotinas são pensados a partir de propostas pedagógicas vinculadas aos processos formativos em cursos de graduações e por meio do acesso as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação associado ao que está legitimado pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil no município de Maceió que norteiam a elaboração de um currículo plural e ampliado. Logo, busca-se a investigação de como está sendo abordadas as relações e as concepções de gênero voltado para a educação infantil, uma vez que a formação individual sócio cultural está associada ao profissional e na sua atuação.

Na imersão dessa compreensão, o pesquisador, pretende adentrar ao universo da educação infantil e dos profissionais da educação infantil, como parte do campo de investigação, para uma melhor compreensão das rotinas, dos trabalhos desenvolvidos e como as questões de gênero se manifesta e configura nessas relações sociais. Essa imersão, como Corsaro (2005), nos mostra, faz-se necessário para entender as culturas infantis que são formuladas no dia a dia, por meio da observação e participação na produção das infâncias, mantendo o caráter científico da não interferência das produções, mas como um observador das interlocuções, sem interferência dos contextos, apenas participante do universo infantil. Nesse sentido, as análises dos dados coletados e revisados, serão dialogadas com as referências levantadas ao percurso das investigações e da inserção no campo de pesquisas e no decorrer dos estudos obrigatórios e complementares, como formações e participações de eventos a fim de fundamentar as análises a serem realizadas.

Tendo a intenção de investigar o processo de desenvolvimento das atividades nas salas de referência e as questões de gênero na educação infantil buscando compreender o diálogo dos profissionais, pode-se definir esta pesquisa como uma Pesquisa qualitativa, de modo que se pretende perfazer uma análise qualitativa dos dados coletados, pois, segundo Haguette, “os métodos qualitativos expressam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão”. (HAGUETTE, 1992, p.63).

Essa etapa da pesquisa será realizada de forma presencial junto aos profissionais de salas de referências a fim de poder conhecer as rotinas, as atividades, as interações com as crianças e como as questões de gênero poderão ser suscitadas ao longo das investigações.

Nossa pretensão é ouvir professores da educação infantil vinculados aos CMEI's da região administrativa VII que fazem circunvizinhança com a Universidade Federal de Alagoas-

UFAL da rede municipal de Maceió e observar as práticas docentes em seu contexto nas salas de referências para em seguida fazer análise dos dados obtidos.

Para continuidade da pesquisa utilizaremos a técnica de entrevista com aplicação de questionário semiestruturado, pois o pesquisador necessita estar concentrado para poder ver além do que seus próprios olhos enxergam, se envolver e ter segurança com o que se está pesquisando para então assim evitar avaliações precipitadas quando observar.

O questionário será disponibilizado de forma impressa em papel A-4 e disponibilizado aos entrevistados que optarem por essa forma de preenchimento de dados e também de forma virtual por meio da plataforma Google, com o formulário virtual na modalidade Google Forms, para os/as entrevistados/as que optarem pelas respostas de forma on-line. Em ambas as formas seguiram acompanhadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Considerando que nosso projeto pretende investigar as questões de gênero na educação infantil, precisamos compreender os conceitos científicos de criança e gênero que irão nos subsidiar na construção teórica dessa pesquisa e nos fazer pensar sobre esses conceitos e o diálogo com o campo investigativo como subsídios teóricos que contribuirão para elucidar os determinantes dessas concepções, culminando nas análises a serem desenvolvidas.

Nessa fase inicial de leituras, teremos os aportes teóricos de Fábio Pereira Hofmann (2013), MACEIÓ (2015), Ana Cris0tina Coll Delgado (2013), Maria Letícia do Nascimento (2011) e Peterson Rigato da Silva-Tassio José da Silva- Daniela Finco (2020), que subsidiaram a escrita desse projeto e estarão permeando os estudos dessa pesquisa e compondo o quadro conceitual teórico, entre outros autores que serão abordados nas investigações, análises dos dados e construção da Dissertação.

Nas orientações curriculares para a educação infantil para Maceió (2015), por exemplo, nos orienta como o processo educativo vem sendo desenvolvido na rede pública da cidade de Maceió, na qual o “brincar” faz do processo de ensino e aprendizagem e nos apresenta como enxergar a criança e o processo da educativo/formativo na infância.

Nascimento (2011) ao analisar as questões postas por Jens Qvorturp na Sociologia da Infância, nos mostra que ele considera:

[...]a infância como categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto, o elemento

que fundamenta o campo da sociologia da infância. Dessa forma, admite as outras categorias clássicas de análise no campo das Ciências Sociais (classe social, gênero, etnia) como categorias complementares à geração. (NASCIMENTO, 2011, p 200)

Esses conceitos e os estudos realizados ao longo da historicidade da humanidade sobre a infância permitiu na contemporaneidade a seguridade e o reconhecimento dos direitos da criança frente às novas estruturas sociais, pois é direito da criança o acesso a uma educação pública e de qualidade, a prática social, a arte e a vida cotidiana, assim como a saúde e o seu pleno desenvolvimento no anseio do lar familiar, a liberdade de expressão e a formação de gênero e de sua identidade individual enquanto construção social ao longo da sua vida.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos das considerações que a pesquisa pode ter diversos desafios, desde a sua gênese epistemológica, as suas considerações de inserção no meio de investigação e dos diálogos entre os universos do adulto e profissional e o universo das culturas infantis, as concepções que são construídas no percurso histórico desses sujeitos, permeados da escuta e da observação das rotinas postas.

Por se tratar de uma pesquisa para obtenção do título de Mestre em Educação vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas pretendeu contribuir com os diálogos sobre gênero dentro da Educação Infantil no município de Maceió buscando dialogar com práticas sexistas identificadas junto aos profissionais da área.

### REFERÊNCIAS

[ANJOS, Cleriston Izidro dos](#); OLIVEIRA, DJENANE MARTINS ; GOBBI, MARCIA APARECIDA . **Políticas de educação infantil e relações de gênero: implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença / Child education policies and gender relations....** CADERNOS CIMEAC, v. 9, p. 34-54, 2019

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

CORSARO, William. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. In: Educação & Sociedade. Campinas/SP: vol.26, n.91, p.443-464, mai/ago.2005.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas nas Sociologia**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Editora: Vozes; 14ª edição.

MACEIÓ. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió** / Secretaria municipal de Educação. – Maceió: EDUFAL, 2015.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”** **Jens Qvortrup**. IN: Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011

## AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS NO ENSINO DE FILOSOFIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DE ALAGOAS

464

CARMO, Bárbara Rachel Ciríaco do<sup>201</sup>

SILVA, Erick Santos da<sup>202</sup>

SILVA, Givanildo da<sup>203</sup>

### RESUMO

Trata-se de uma pesquisa em andamento cujo objetivo é apresentar aspectos relevantes da discussão em torno dos desafios e das dificuldades no ensino de filosofia no ensino médio em uma escola pública no interior de Alagoas. Não é de se estranhar que uma disciplina importante como a filosofia, que adentra o pensamento histórico, político e filosófico, discutindo e questionando várias questões sociais e mundiais, seja menosprezada na grade curricular em termos de horas dedicadas a ela. Talvez essa desvalorização faça parte do interesse da classe dominante, questionando as ações que estão postas. As reflexões apresentadas apontam que o ensino de filosofia seja, possivelmente, um sinal de perigo para a classe dominante, de modo que transgredir e perceber os seus interesses. Nessa lógica, o ensino de filosofia pode ser o ponto de partida para uma mudança social e coletiva.

**Palavras-chave:** ensino de filosofia. educação. ensino médio.

### INTRODUÇÃO

A escola, enquanto uma instituição formal para o processo de ensino e de aprendizagem, está inserida em uma esfera social e, portanto, sofre influência direta das exigências postas nos contextos presentes nas políticas públicas de educação. Dentro da perspectiva de uma Pedagogia Histórico-crítica, Dermeval Saviani (2013) aponta que as desigualdades sociais presentes na sociedade são refletidas dentro do ambiente escolar. Dessa forma, problemas de desenvolvimento sociais e a luta de classes, por exemplo, estão vinculados diretamente à educação. Para o autor, os interesses populares e a forma como a educação é conduzida, é algo explícito e que merece atenção, uma vez que nenhum processo de ensino e de aprendizagem é neutro, mas é carregado de intenções, sentidos e significados.

Nessa direção, Paulo Freire (2005) em *Pedagogia do oprimido*, faz uma movimentação argumentativa, no intuito de evidenciar os interesses da classe dominante – tida como opressora

<sup>201</sup> Bárbara Rachel Ciríaco do Carmo. Universidade Federal de Alagoas. barbara.carmo@ichca.ufal.br. <https://orcid.org/0009-0005-5110-1105>. <http://lattes.cnpq.br/3399873215587725>

<sup>202</sup> Erick Santos da Silva. Universidade Federal de Alagoas. erick.silva@ichca.ufal.br. <https://orcid.org/0000-0001-7449-0952>. <http://lattes.cnpq.br/3435289783293585>

<sup>203</sup> Givanildo da Silva. Universidade Federal de Alagoas. givanildopedufal@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0001-5490-6690>. <http://lattes.cnpq.br/3702199251733170>



– no modelo de educação presente na sociedade, privilegiando seus interesses e que impõe sua vontade sobre os oprimidos. Freire (2005) e Saviani (2013) concordam com a ligação direta que há entre a escola e os interesses da classe dominante. Nessa perspectiva, a escola pública que, abriga majoritariamente pessoas de baixa renda, sofre diretamente esses impactos, sendo o ensino público sucateado, conforme evidencia Mendes (2009), na medida em que não há investimentos de qualidade, tornando, dessa forma, a impossibilidade de êxito na melhoria da qualidade do ensino público.

Dentro do contexto presente no ensino público, algumas disciplinas, como a filosofia, não são evidenciadas na grade curricular dos alunos, uma vez que o ensino de filosofia nas escolas públicas tornou-se um desafio para os docentes. Contijo e Valadão (2004) estabelecem que, esse desafio ocorre, em primeiro lugar, pela quantidade de horas que é direcionada a essa disciplina no ensino médio, em segundo lugar, porque a escola – incluindo o corpo docente e discente - parece estar pouco comprometido com o ensino dessa

disciplina. Há segundo as autoras, dúvidas que pairam sobre o imaginário dos estudantes, como por exemplo: Por que devo estudar filosofia? Para que ela serve? Onde vou usá-la?

Não é de se estranhar que uma disciplina importante como a filosofia, que adentra o pensamento histórico, político e filosófico, discutindo e questionando várias questões sociais e mundiais, seja menosprezada. Partindo da visão de Saviani (2013) e Freire (2005), talvez essa desvalorização faça parte do interesse da classe dominante, isso porque questionar as ações que estão postas, seja um sinal de perigo, de modo que transgredir e perceber esses interesses, sejam o ponto de partida para uma mudança social e coletiva.

Desse modo, visando compreender a dinâmica da escola pública no ensino médio e suas relações com o processo de organização da escola e de ensino dos professores no campo da filosofia, esta pesquisa tem por objetivo discutir as dificuldades e os desafios do ensino de filosofia em uma escola localizada em um município do interior de Alagoas.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa em andamento. A metodologia foi constituída por meio da abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa de campo de caráter exploratório. A técnica de coleta de dados foi desenvolvida por meio de duas etapas: a primeira, diálogo com equipe da escola; a segunda, observação de aulas de filosofia em diferentes turmas de ensino médio. Os

dados obtidos foram analisados tendo, como ponto de partida, o marco teórico utilizado na construção das categorias analíticas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Para Dermeval Saviani (2013), é evidente que as desigualdades sociais também estão presentes em sala de aula, dentro da escola. Os alunos são acometidos pelas dificuldades que os rodeiam para além do ambiente escolar. Os jovens e adolescentes que não conseguem concluir o ensino médio, muitas vezes, deixam a escola para trabalhar de maneira informal, pois necessitam suprir suas necessidades básicas, como comer e ter uma moradia. A respeito da evasão escolar no ensino médio, Pakenas e Filhos (2017, p. 61) apontam que:

O ensino médio é altamente impactado pelas condições de renda das famílias, muito vulneráveis, supondo-se que uma das razões que explicam a evasão e o abandono são as relativas às razões econômicas precárias que levam o jovem a trabalhar precocemente ou a não possuir condições de investir no curso. Também há a necessidade de adentrar nos problemas internos do sistema escolar para explicar o abandono e a evasão. O currículo propedêutico também contribui para o fracasso desse nível de ensino, pois, afasta ainda mais o educando, que não percebe significado ao que está sendo ensinado.

Diante destas dificuldades, os professores em sala de aula têm um importante desafio, tornar a educação uma prioridade para esses jovens e adolescentes. Uma educação que, como sustenta bell hooks (2013), seja uma prática de liberdade, na medida em que mostra aos discentes os gargalos presentes na sociedade, situando-os em seu contexto histórico, político e social, sem deixar de potencializar as capacidades de cada um para superar as dificuldades e desafios, mesmo inseridos em uma sociedade capitalista, e que, como no caso no Brasil nos últimos anos, sucateou as políticas públicas sociais, incluindo, nesse cenário a educação.

De acordo com o pensamento de Hooks (2013), nesse modelo de educação como prática de liberdade, é necessário respeitar o estudante, sua história, seus sonhos, sem deixar de mostrar a ele outras possibilidades de vida e existência. Entretanto, na medida em que muitos desses estudantes precisam se dividir entre trabalhar e estudar, cuidar da casa, da família e de si mesmo, como o professor pode ser um facilitador dessa educação libertadora podendo transgredir o sistema? Se os interesses da classe dominante estão postos nos moldes como a educação pública é pensada e planejada, como sustenta Paulo Freire (2005), de que forma esses estudantes podem transgredir esse planejamento? Parece-nos que, questionar e pensar parece ser um bom começo, entretanto, disciplinas como a filosofia, que se propõe a instigar o pensamento e o senso crítico

dos alunos, também são desvalorizadas. Essa desvalorização faz parte dos interesses da classe dominante?

Pensar a importância da filosofia na educação básica como uma ferramenta para exercitar e estimular o senso crítico dos estudantes, é se deparar também com a formação que os docentes recebem ainda nos cursos de licenciatura. De acordo com Cerletti (2009), a formação acadêmica dos professores de filosofia se dá dentro do espaço acadêmico em que, muitas vezes, privilegia determinados aspectos políticos em detrimento da dimensão social, pedagógica e técnica, dessa forma, a graduação torna-se, segundo o autor, um motor que em grande medida, direciona os passos seguintes dos acadêmicos, seus desejos e interesses.

Nessa direção, questionar-se sobre que tipo de formação os docentes recebem nas universidades, torna-se necessária para compreender seus interesses e incentivos em sala de aula. Araújo et al. (2009) ressaltam que ensinar é um compromisso, e no que se refere a filosofia, ensinar filosofia é um compromisso de provocar nos estudantes o desejo pelo saber, pelo questionar e querer conhecer. Os autores parecem concordar com hooks (2013), Freire (2005) e Saviani (2013), na medida em que reiteram a importância da educação como uma prática que pode transformar a sociedade.

Apesar do curso de licenciatura em filosofia ter como objetivo formar professores de filosofia, Gelamo (2009) faz uma movimentação argumentativa no intuito de evidenciar que, na grande maioria das vezes, essa formação acaba sendo muito teórica, desvinculando-se da práxis pedagógica. O autor evidencia, ainda, as dificuldades dos professores iniciantes quando se deparam com a sala de aula, com o ambiente escolar, suas dificuldades e desafios. As salas de aula não deveriam ser exploradas por graduandos desde os períodos iniciais do curso? Se isso não ocorrer, que tipo de professor as universidades estão formando? De acordo com Bido et al. (2020, p. 57) “a participação dos estudantes ativamente no processo

formativo caracteriza um compromisso institucional e pessoal pela formação filosófica, científica e cultural”. É necessário, portanto, que discentes do curso de licenciatura em filosofia

conheçam os desafios e dificuldades do ensino de filosofia na rede pública de ensino, pois, enquanto estudantes e, posteriormente, professores, essas pessoas são seres sociais inseridos em um determinado contexto repleto de problemas e desafios, devendo ser inteirados sobre eles.

## A REALIDADE PESQUISADA NA ESCOLA ALAGOANA

No que tange o ensino de filosofia em Alagoas, é possível observar as dificuldades destacadas pelos/as autores/as referenciados/as até aqui: pouco tempo dedicado a essa disciplina, falta de interesse dos estudantes, desmotivação dos docentes. Dentro da perspectiva da disciplina, pode-se identificar a falta de interesse dos estudantes com o pouco diálogo que a aula faz com sua realidade, sendo um indicador de que em sua potencialidade de reflexão a disciplina acaba sendo explorada de maneira mecanicista e pouco proveitosa dentro da capacidade de trazer o indivíduo a pensar e questionar sua experiência quanto um ser social e subjetivo. Muito dessa inflexibilidade, diz respeito às normas e aos padrões impostos pelo próprio sistema, não só no que abrange o conteúdo que deverá ser ministrado em aula, mas também ao tempo de sala de aula que o professor tem. A disciplina não parece oferecer, dentro da realidade estudada, uma leitura de mundo interessante e prática.

Com uma grade horária de uma aula semanal, o professor de filosofia precisa se desdobrar em ministrar os conteúdos preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a orientar seus estudantes em questões de assuntos obrigatórios e de cunho avaliativos, afinal eles serão cobrados em provas de avaliações nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse percalço, precisa atrair a atenção dos discentes em um âmbito plural, que não engloba apenas aqueles indivíduos que se interessam pela disciplina, o que resulta na necessidade de se criar estratégias para atrair a atenção desses e fazer com que se vejam apreendidos pela aula.

Um outro aspecto importante é que não há como dissociar a filosofia da leitura, e entre os jovens e adolescentes da escola estudada isso parece ser uma questão de grande dificuldade, apontando, talvez, para um déficit que vem de base com pouco incentivo a leitura desde cedo. Alguns apontamentos sobre o ensino tradicionalista evidenciam que ao entrar em contato com a aula, o estudante acostumado ao método: copiar, decorar e fazer a prova, acaba por ficar preso a essa metodologia mecanicista e quando chamado a entrar em discussões que reflitam o assunto discutido em aula acabam por não se interessar, o que é passível de indagar: dentro dos padrões tradicionalistas, será que o estudante se sente provocado a entrar nas discussões, quando muitas vezes ele não consegue enxergar sua realidade dentro daquela sala de aula que deveria refletir sobre a sua própria existência?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios e as dificuldades no ensino de Filosofia no Estado de Alagoas são atravessados por desigualdades sociais presentes dentro e fora da sala de aula. O ensino público, que na maioria das vezes, é sucateado acaba influenciando na desvalorização de uma disciplina importante como a Filosofia. Parece haver um interesse social – de quem detém o poder - em desvalorizar disciplinas que estimulam o senso crítico. Entretanto, há problemas profundos e que precisam ser melhor analisados, não foi nosso objetivo encerrar/esgotar as discussões sobre os desafios e as dificuldades do ensino de filosofia nas escolas alagoanas.

## REFERÊNCIAS

BIDO, J.M; SOUZA, A.G; FOGAÇA, G; ALMEIDA, H; SILVA, P.L. Filosofia no ensino médio: expressão auto reflexiva sobre a formação. **Rev. Problemata: international journal of philosophy**. v.11, n.1 , 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/47556>. Acesso em 09 de jan. 2023.

CARMINATI, J.C. Formação e ensino de filosofia. **Rev. Perspectiva Filosófica**. v.38, n.2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230199>. Acesso em 09 de jan. 2023.

CERLETTI, A. **O ensino de Filosofia como problema filosófico** [tradução Ingrid Muller Xavier]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONTIJO, P. VALADÃO, E. B. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal: História, prática e sentidos em construção. **Caderno Capes** – Campinas. v. 24, n. 64, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jdB7c4PJ4gYN6kBZkdTqHNG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 de nov. de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GELAMO, R.P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GOMES, I.C.ST. Filosofia no ensino médio: pensando o gênero no espaço público e privado. **Rev. Problemata: international journal of philosophy**. v.11, n.1 , 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/53758>. Acesso em 09 de jan. de 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

MENDES, M.S.S. Qualidade do ensino na escola pública: desafios e (im)possibilidade. **Rev. Psicologia: Ensino & Formação**. v. 1, n. 3. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n2/v1n2a06.pdf>. Acesso em 01 de nov de 2022.

PIMENTA S. G. **Didática Teoria e Pesquisa**. Ed. 2. Araraquara: Junqueira&Marin, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

**AS FAMÍLIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO GT 07 – EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd (2013 - 2021)**

471

MELO, Keity Elen da Silva<sup>204</sup>

HADDAD, Lenira<sup>205</sup>

## RESUMO

O presente trabalho consiste em uma revisão da literatura, cujo objetivo foi analisar o lugar das famílias nas produções científicas anuais do GT 07 da ANPEd, tendo como recorte os trabalhos comunicados no período de 2013 a 2021. O *corpus* final da análise do estudo compreendeu três trabalhos, os quais versam sobre diferentes assuntos, sendo eles: a obrigatoriedade da pré-escola; o tempo integral; e a avaliação institucional. Do ponto de vista metodológico, os instrumentos mais utilizados para auscultar as famílias foi o questionário e a entrevista. Evidenciou-se, ainda, dois pontos em comum nos estudos analisados. O primeiro coloca em realce a função pedagógica e sociopolítica da educação infantil, indicando uma tensão entre a ideia de educação infantil como um lugar para as crianças aprenderem e a de apoio às famílias que necessitam trabalhar. O segundo, refere-se à problematização acerca da parceria e comunicação entre as famílias e as instituições.

**Palavras-chave:** famílias; educação infantil; ANPEd.

## INTRODUÇÃO

Por muito tempo o cuidado e a educação das crianças foram considerados uma atribuição exclusiva das famílias (HADDAD, 2008). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, fruto das intensas lutas sociais ocorridas nas décadas de 70 e 80, o poder público passa a atuar como responsável pela garantia de direitos aos cidadãos, dentre eles, o direito às crianças de zero a seis anos (BRASIL, 1988, art. 208º, inciso IV) e filhos de trabalhadores urbanos e rurais (BRASIL, 1988, art. 7º, inciso XXV) ao atendimento em creches e pré-escolas. A educação das crianças pequenas, assim, deixa de ser uma responsabilidade exclusiva das famílias e passa a ser compartilhada com a esfera pública.

A lei citada acima impulsionou, ainda, a formulação de novas definições legais no campo da educação. No que toca à educação infantil (EI), merece destaque a publicação da Lei

<sup>204</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas –PPGE/UFAL. E-mail: keityemelo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4267-1630>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4035518857078201>.

<sup>205</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. E-mail: lenirahaddad@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3588-2846>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2781919765100738>.

de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/94), que a legitimou como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o “desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29).

A referida Lei, ainda incumbe os estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1996, art. 12º, inciso VI) e os docentes (BRASIL, 1996, art. 13º, inciso VI) a criarem mecanismos de articulação e comunicação com as famílias de meninos e meninas matriculados na educação básica.

Com o objetivo de orientar o trabalho junto às crianças de até cinco anos, em 2009, o Ministério da Educação institui por meio da resolução nº 5/2009-CNE/CEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Nesta, o termo famílias é citado cinco vezes. Na primeira ocorrência, o documento trata da função sociopolítica e pedagógica das instituições de EI, apontando que estas têm como responsabilidade “compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias” (art. 7º, inciso III); em seguida, o texto destaca, a participação, o diálogo e a escuta das diferentes famílias como um dos objetivos das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de EI, que devem promover tempos e espaços para tal fim (art. 8º, inciso III); o documento também alerta para os cuidados relacionados à negligência com as crianças no âmbito familiar e escolar (art. 8º, inciso X); coloca em destaque a valorização daquilo que é oferecido e aprendido no interior das famílias (art. 8º, parágrafo 2º, inciso III); e, por último, determina que as instituições de EI devam criar procedimentos específicos para que as famílias conheçam o seu trabalho pedagógico (art. 10º, inciso IV).

No campo teórico, diferentes pesquisadores brasileiros têm contribuído com reflexões para se pensar a participação e o compartilhamento do cuidado e educação das crianças entre famílias e poder público. Por exemplo, Haddad (2008) ao tecer considerações sobre o papel das instituições de EI no contexto da sociedade contemporânea, defende que elas sejam reconhecidas na sua multifuncionalidade, convergindo as funções sociais e educacionais. Também chama atenção a premissa defendida por Monção (2022), de que o compartilhamento da educação das crianças entre famílias e instituições de EI, necessita de novas formas democráticas de relacionamento, as quais devam levar em consideração as subjetividades da tríade famílias-professores-crianças.



Com a finalidade de contribuir com as discussões descritas, o presente estudo configura-se com uma revisão da literatura (CRESWELL; CRESWELL, 2021), cujo objetivo é analisar o lugar das famílias nas produções científicas anuais do GT 07 da ANPEd, tendo como recorte os trabalhos comunicados no período de 2013 a 2021. O recorte temporal justifica-se pela pesquisa de Casanova e Ferreira (2016), que analisou a produção do conhecimento acerca da relação escola e família a partir dos trabalhos comunicados nas reuniões anuais da ANPEd, no período de 2000 a 2013.

A escolha da ANPEd como fonte de dados do presente estudo dá-se por esta se caracterizar como um espaço de divulgação e socialização do que vem sendo produzido em diferentes programas de pós-graduação em educação do país (SOUSA; BIANCHETTI, 2007). No tocante ao GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, justifica-se pela sua relevância para o campo da EI, visto que agrega um conjunto de estudos que fomentam o debate sobre temas relacionados à área, além de que, ao longo do tempo tem contribuído para a formulação de políticas que garantam os direitos das crianças a creches e pré-escolas (ROCHA, 2008).

## **METODOLOGIA**

Conforme já mencionado, o referido trabalho consiste em uma revisão da literatura. Para os autores Creswell e Creswell (2021) esse tipo de estudo cumpre diferentes propósitos, dentre eles, localizar, reunir e resumir estudos sobre um determinado tópico ou problema de pesquisa. No caso deste trabalho, constitui *corpus* de análise a produção do conhecimento que aborde a discussão sobre a temática da relação famílias e instituições de EI.

Sobre o processo de levantamento dos trabalhos, inicialmente foi acessado o portal da ANPEd, a aba disponível “Reuniões científicas/Anais” e os *links* correspondentes às páginas eletrônicas dos encontros, da 36º reunião anual, ocorrida em 2013 a 40º reunião, realizada em 2021. Com o acesso às páginas de cada encontro anual, foram localizadas as produções do GT 07, procedendo-se à seleção dos estudos em que a palavra ‘família’ ou ‘famílias’ estavam presentes nos títulos dos trabalhos. Após essa etapa, os trabalhos foram exportados para a leitura dos resumos. Ao final, foram encontrados três trabalhos sobre o tema famílias em contextos EI, os quais foram lidos na íntegra e constituem o *corpus* deste estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos no quadro 1 uma caracterização sucinta dos três trabalhos selecionados, com informações como título, autor(es), instituição vinculada, número da reunião, ano em que foi realizada e natureza do trabalho comunicado.

474

**Quadro 1:** Caracterização dos estudos selecionado

Título do trabalho	Autor (es)	Instituição	Nº da reunião	Ano da reunião	Natureza do trabalho
Obrigatoriedade escolar na pré-escola: percepção de famílias e profissionais da educação.	Maria Beatriz de Oliveira Vasconcelos Silva; Lívia Fraga Vieira	UFMG	40º	2021	Resumo expandido
Caracterização e motivação das famílias sobre a educação infantil em tempo integral no contexto da região metropolitana da grande Vitória.	Vania Carvalho de Araújo; Rennati Taquini; Franceila Auer	UFES	40º	2021	Resumo expandido
Participação das famílias na avaliação institucional na educação infantil: tensões, desafios e perspectivas.	Maria Nilceia de Andrade Vieira	UFES	40º	2021	Resumo expandido

Fonte: Elabora pelas autoras.

Conforme possível visualizar no quadro acima, os estudos selecionados neste levantamento concentram-se em apenas um encontro anual, a 40º reunião, realizada em 2021, o que nos permite inferir que o tema família(s) em contextos de EI tem sido pouco discutido nas pesquisas comunicadas nas reuniões anuais da ANPEd. No entanto, dado o compromisso do GT 07 com as especificidades da educação da infância num movimento de afirmação teórica e metodológica (ROCHA, 2008), não é possível saber se na submissão dos trabalhos há um número significativo de estudos acerca da temática em discussão. Outro aspecto que chama atenção, é que os trabalhos advêm de universidades circunscritas em apenas uma região do Brasil, a região Sudeste.

A seguir apresentamos uma síntese dos três trabalhos selecionados, contemplando informações como: objetivo do estudo, participantes, metodologia e resultados.

Silva e Vieira (2021) intentam no seu trabalho perscrutar as percepções de famílias e profissionais da EI a respeito da política da obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola, decorrente da implantação da Emenda Constitucional 59/2009. Para tanto, as autoras realizaram entrevistas com as famílias e os profissionais de três instituições de EI localizadas no município de Belo Horizonte. As entrevistas com as famílias indicam um consenso acerca da importância da implementação da referida Lei, para a qual atribuem diferentes significados:

uma melhor aprendizagem das crianças e o preparo para o ensino fundamental; a possibilidade de atender as famílias mais carentes; a necessária melhoria da qualidade do atendimento; e, a exigência do cumprimento do direito das crianças à educação infantil. As entrevistas com os profissionais revelam um desconhecimento destes quanto ao entendimento das famílias acerca da referida lei. As autoras concluem que as opiniões de profissionais e famílias são convergentes no que toca à valorização da implantação da lei da obrigatoriedade da matrícula na pré-escola.

A pesquisa das autoras Araújo, Taquini e Auer (2021) tem como objetivos, caracterizar o perfil étnico e socioeconômico das famílias de crianças atendidas na EI em tempo integral de três municípios localizados no Espírito Santo; identificar suas motivações pela escolha do tempo integral; e analisar o conjunto de fatores de natureza social, econômica e educacional que mais sobressaem sobre o tempo integral. Para isto, foram aplicados 248 questionários do tipo *survey* às famílias. Os achados revelam que a maioria dos entrevistados é negra e exerce atividades remuneradas. A principal motivação dos pais para matricularem seus filhos em tempo integral vincula-se à necessidade do trabalho fora do lar, seguido da compreensão de que a EI em tempo integral é a única opção para os filhos. As autoras observam, ainda, uma correlação entre fatores sociais, econômicos e educacionais pela escolha do tempo integral, uma vez que para as famílias essa experiência possibilita às crianças a garantia de um bom futuro, em virtude de seu aspecto educacional, além do provimento de uma alimentação adequada, contribuindo, assim, para a saúde e bem-estar da criança.

O estudo de Vieira (2021) consiste em um recorte da sua pesquisa de doutorado, e tem como foco a participação das famílias na avaliação institucional de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Para a geração de dados, utilizou a observação participante, aplicação de questionários, análise documental e entrevistas junto às professoras e trabalhadores do CMEI. Constata com observações no CMEI, ações planejadas e realizadas para envolver as famílias, que são participativas em atividades que envolvem as crianças, entretanto, quando os momentos são planejados somente para os adultos há uma redução dessa participação. Disso decorreu o uso de formulários como instrumento para a avaliação institucional do CMEI, sendo enviado para 540 famílias, das quais, apenas 115 responderam. No questionário, na dimensão sobre a qualidade da gestão democrática do CMEI, a maioria das famílias avalia como boa e informa conhecer alguns dos documentos referentes à sua proposta pedagógica; quando questionadas sobre o conselho de escola, respondem que não conhecem os

seus representantes e que não participam de suas atividades. Sobre os documentos, integrantes da equipe gestora apontam que estes ainda não foram socializados com as famílias, e sobre o último assunto, afirmam que a disponibilidade de tempo dos pais é reduzida, dificultando a realização de reuniões do conselho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este levantamento foi possível observar que a família é objeto de investigação nos trabalhos analisados em assuntos diversos, quais sejam: a obrigatoriedade da pré-escola; o tempo integral; e a avaliação institucional. Constata-se também um número reduzido de trabalhos dedicados ao tema família(s) em contextos de EI no GT-07 da ANPED.

Do ponto de vista metodológico, as famílias foram ouvidas nas três pesquisas e os instrumentos mais utilizados foram a entrevista e o questionário. Registra-se que dos três trabalhos selecionados, em um as famílias foram as principais interlocutoras.

Os estudos analisados ainda apontam dois elementos em comum. O primeiro coloca em realce a função pedagógica e sociopolítica da EI, indicando uma tensão entre a ideia de EI como um lugar para as crianças aprenderem e a de apoio às famílias que necessitam trabalhar. O segundo, refere-se à problematização acerca da parceria e comunicação entre as famílias e as instituições infantis.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. C; TAQUINI, R; AUER, F. Caracterização e motivação das famílias sobre a educação infantil em tempo integral no contexto da região metropolitana da grande Vitória. *In: Reunião anual da ANPEDd*, 40., 2021, UFPA, Amazônia. **Anais eletrônicos**. Amazônia, 2021. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22&page=1](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22&page=1). Acesos em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei nº. 9.394**. Brasília, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

CASANOVA, L. V; FERREIRA, V. S. A produção do conhecimento sobre a relação escola e família em 13 anos de ANPEd. **Rev. Roteiro, Joaçaba**, v. 41, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964733004/html/>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CRESWELL, J. W; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

HADDAD, L. Substituir ou Compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 91-102.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão na Educação Infantil: cenários do cotidiano**. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2022.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na ANPEd: caminhos da pesquisa. **Zero-a-seis**, (17) 52-65, 2008. Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n17p52/6082>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SILVA, M. B. O; VIEIRA, L. F. Obrigatoriedade escolar na pré-escola: percepção de famílias e profissionais da educação. In: **Reunião anual da ANPEd**, 40., 2021, UFPA, Amazônia. Anais eletrônicos... Amazônia, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22). Acesso em: 01 fev. 2023.

SOUSA, S. Z; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, n. 36, p. 389-546, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LV83pVGd3qbtNpqW6Dd6T5g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 de fev. de 2023.

VIEIRA, M. N. A. Participação das famílias na avaliação institucional na educação infantil: tensões, desafios e perspectivas. In: Reunião anual da ANPEd, 40., 2021, UFPA, Amazônia. **Anais eletrônicos**. Amazônia, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=22](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22). Acesso em: 01 fev. 2023.

## AS MULHERES E SUAS FORMAS DE EXISTIR E RESISTIR NA EDUCAÇÃO E NA VIDA

478

PEPE, Ana Gabriela<sup>206</sup>

PEPE, Cristiane Marcela<sup>207</sup>

FIGUEIREDO, Karina da Silva<sup>208</sup>

### RESUMO

Nosso objetivo neste estudo é apresentar uma reflexão sobre as mulheres e suas formas de existir e resistir na educação, pois vivemos em um sistema patriarcal, que está entranhado nas estruturas sociais, modelo esse que violenta a existência das mulheres. A metodologia utilizada foi de tipo qualitativa, pois envolve nossos olhares e nossas existências. A educação pode contribuir de forma significativa para a vida das mulheres, mas faz-se necessário que exponhamos a estrutura violenta e castradora a que estamos todas submetidas, para que por meio da reflexão forjemos uma nova forma de viver e estabelecer relações em sociedade.

**Palavras-chave:** Mulheres. Educação. Reflexão. Resistência.

### INTRODUÇÃO

Pensar a existência das mulheres é sentir na pele todo o tempo a dor, as perdas, a sororidade não construída, o desamparo, a falta de proteção.

Somos provocadas por nossas existências a resistir, a tentar estabelecer redes de apoio e cuidado, a nos mantermos vivas a todo custo, não apenas fisicamente, mas emocionalmente, laboralmente, afetivamente, intelectualmente e tantas outras dimensões que nos compõem.

Um filme exibido recentemente e que concorreu ao Oscar neste ano, nos provocou ainda mais reflexões sobre o tema, trata-se do filme *Entre mulheres*. Essa arte nos traz a história de uma comunidade de mulheres, que são dopadas e estupradas durante a noite. Por algum tempo elas foram levadas a acreditar que essa violência era obra do satanás, mas com o tempo descobriram que os responsáveis eram os homens da comunidade, por uma estrutura religiosa e de poder, que contribuía para essa violência.

<sup>206</sup> Ana Gabriela Pepe. UNIT. E-mail: anagabriela pepe@gmail.com, ID ORCID: 0000-0002-1322-3583.

<sup>207</sup> Cristiane Marcela Pepe. UFAL. E-mail: cristiane pepe.ufal@gmail.com, ID ORCID: 0000-0002-2940-168X, <http://lattes.cnpq.br/0748011554735549>.

<sup>208</sup> Karina da Silva Figueiredo. UFAL. E-mail: karinafigueiredo.uni@gmail.com, ID ORCID: 0000-0002-1567-5954, <http://lattes.cnpq.br/9568001746462024>.

Que estrutura temos no cotidiano que coloca as mulheres em risco, em situações violentas? O que a educação pode nos dizer sobre esse tema e, mais do que isso, como pode provocar reflexões sobre essa estrutura que violenta e mata?

A docência primária foi majoritariamente feminina ao longo, os dados estatísticos nos mostram que as mulheres permanecem mais tempo que os homens no sistema educativo, mas como isso se reflete na vida das mulheres? Como pensamos a existência das mulheres por meio da educação?

A partir dessas reflexões iniciais é que apresentamos nosso estudo, cujo objetivo é apresentar uma reflexão sobre as mulheres e suas formas de existir e resistir na educação, pois vivemos em um sistema patriarcal, que está entranhado nas estruturas sociais, modelo esse que violenta a existência das mulheres.

Para tal, organizamos nosso trabalho em três partes: na primeira parte apresentamos a metodologia utilizada e os critérios adotados; na segunda parte exploramos mais largamente o tema sobre as mulheres, suas existências, resistências e a educação, pensando essa relação e, por fim, apresentamos nossas considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi a de tipo qualitativa, por nos permitir maior aprofundamento sobre o tema analisado e que nos forneceu o caminho a ser trilhado nesta pesquisa, desempenhando o papel de guia, de bússola e não um caminho rígido ou como diz o poeta Luis Mello, “... que se constrói ao caminhar”.

O estudo de natureza qualitativa, conforme definição de Lüdke e André (1986, p.11-13):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento.  
Os dados coletados são predominantemente descritivos.  
A preocupação é com o processo.  
O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.  
A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No entanto, os aspectos quantitativos também foram considerados no decorrer da pesquisa. A esse respeito, cumpre salientar o caráter não antagônico, mas complementar, dos aspectos qualitativo e quantitativo no processo de conhecimento e no desenvolvimento de uma pesquisa que vem sendo reafirmado por diferentes estudiosos da prática da pesquisa social em

geral e, em particular da pesquisa educacional (LÜDKE e ANDRÉ; 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994)

## AS MULHERES E A EDUCAÇÃO

Inicialmente ressaltamos que adotamos o termo mulher no plural, por considerarmos que as lutas e complexidades de vida nesse gênero são muito distintas, além de ser um posicionamento político.

Sobre isso, Mota e Cota (2022) destacam que:

Ao se revelar as discontinuidades da construção social de diferentes mulheres de distintas realidades, desconstrói-se o viés universalizante carregado até então pela própria categoria mulher: faz-se necessário reformular e ampliar para categoria das “mulheres”, de forma a abarcar as formas específicas de opressão a que mulheres de diferentes contextos estão submetidas. (p.06)

Dessa forma, igualmente não é possível falar de mulheres sem considerar a questão de classe social e raça, como nos mostra Angela Davis (2017) em seu livro: “Mulheres, cultura e política”.

Davis (2017) inicia seu livro falando sobre o movimento das mulheres do século XIX, marcadas pelo preconceito de classe, uma vez que as mulheres brancas estavam muito mais preocupadas em melhorar sua condição econômica, do que de fato com o direito ao voto e suas estratégias de luta voltavam-se para sua condição específica de mulheres brancas das classes privilegiadas, em desacordo com as estratégias de empoderamento das mulheres da classe trabalhadora.

A autora defende que nós mulheres precisamos erguer outras mulheres enquanto lutamos pela nossa condição de vida. Afirma ela:

(...) devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco. Essa deve ser a dinâmica essencial da nossa busca por poder – um princípio que deve não apenas determinar nossas lutas enquanto mulheres afro-americanas, mas também governar todas as lutas autênticas das pessoas despossuídas. Na verdade, a batalha geral por igualdade pode ser profundamente intensificada pela adoção desse princípio. (p. 17)

Nesse sentido, não podemos pensar as mulheres de forma genérica, como nos dizia Paulo Freire, em seus escritos, sobre a importância de pensarmos o sujeito concreto, a prática social e o território.



Nosso desafio ao olhar o movimento de empoderamento das mulheres, como nos alerta Davis (2017) é entender que continuarão a existir dois movimentos distintos, um de mulheres visíveis e reconhecido publicamente e, outro, de mulheres invisíveis, ignorado, se não levarmos em conta a necessidade de olharmos para as mulheres e suas lutas num movimento de mulheres revolucionário e multirracial, abordando as principais questões que afetam mulheres pobres e trabalhadoras, como empregos, equidade de salários, licença maternidade remunerada, creches, etc.

Angela Davis (2017) ressalta a importância de pensarmos as preocupações específicas das mulheres de minoria étnica, assim como da população negra em geral, que estão sempre mais sujeitas ao desemprego e ao subemprego, que necessitam compor nossas pautas de luta e aqui poderíamos incluir também as mulheres trans e travestis..

A autora destaca que um empoderamento sério também precisa abarcar o problema da população desabrigada com a mesma intensidade que incluímos as nossas próprias questões referentes a nossa própria vida, erguendo conosco todos os nossos irmãos, inclusive os nossos irmãos da classe trabalhadora branca, ou seja, a todas as mulheres que sofrem com a opressão sexista.

Davis (2017) não se restringe a analisar a questão étnica e de raça, mas ela defende que nossas pautas também passam pela contestação do capitalismo e sua lógica monopolista, que dificulta a conquista da igualdade.

Sobre isso, vale destacar aqui o pensamento de Mascaro no prefácio de Leite (2020), no livro “Crítica ao feminismo liberal: valor-clivagem e marxismo feminista”, ao afirmar que, na sociedade capitalista “o valor é o homem, Estado e direito também o são”. (p. 17)

Mascaro afirma que no neoliberalismo e no colapso do capitalismo, a clivagem de gênero é mais extrema, o que se pode perceber pelo aumento visível da violência contra a mulher:

(...) Estruturalmente, há um vínculo histórico entre a divisão entre o masculino e feminino e o estabelecimento de relações econômicas capitalistas por conta do valor. Tudo o que não é subsumido à abstração do valor, mas é necessário à reprodução do capital, é relegado ao feminino: trabalho doméstico, afetividade etc. As atividades reputadas como femininas são alijadas do trabalho abstrato. Gerar, parir, cuidar de crianças e velhos, cuidar da casa, tais atos são postos em chave diversa daquela da valorização do valor. Mas a sociabilidade capitalista não pode se reproduzir sem essas atividades, donde uma dualidade estrutural para a própria existência dos termos do valor. O sujeito automático do capital não é sexualmente neutro. (...) (p. 16)

A esse respeito, Angela Davis afirma que a visibilidade da existência das mulheres e de suas lutas, ao mesmo tempo em que esse lugar social impossibilita qualquer atuação em outras áreas, pois estão consumidas no cuidar.

Essa visão da luta feminista e do lugar social do feminino, a partir de uma visão abstrata não considera as condições concretas, produtivas, econômicas das mulheres, assim como as torna invisíveis, como mencionávamos, a pouco, em Freire.

Leite (2020) nos faz um alerta importante:

E, ainda que a mulher tenha sido absorvida pelo sistema produtivo e seu trabalho também seja explorado, seu espaço de influência e pertencimento ainda está bastante adstrito aos papéis do feminino, e esses mesmos contornos fazem com que as mulheres sejam compelidas a trabalhar em duplas e triplas jornadas. Ademais, a reificação da mulher a partir da objetificação de seu corpo remanesce acintosa e a violência contra as mulheres têm até aumentado, especialmente no Brasil. Além de tudo, nenhuma positivação de direitos na forma jurídica é garantia eterna e imutável de conquista dos bens a que se referem em seu conteúdo, podendo ser retirados a qualquer tempo, principalmente, se levarmos em consideração que a forma de regulação estatal mudou e tende a desconstituir direitos. (...) (p. 22)

Para a autora, o capitalismo subjuga a mulher desde a forma do trabalho, até a determinação econômica, uma vez que o patriarcado e os modos de produção estão diretamente ligados, o que não se resolveria apenas com leis, pois o Estado e o Direito não estão prontos para proteger as mulheres, acabar com as violências sexistas, garantir igualdade de gêneros, extinguir o machismo e a misoginia, assim como eliminar o patriarcado, o que poderia levar a igualdade entre os sexos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vale aqui retomarmos Mota e Cota (2022) que afirmam que na nossa sociedade patriarcal, os homens são autorizados a regular a conduta das mulheres, crianças e adolescentes, com a tolerância da sociedade e que isso acaba por se tornar parte da estrutura, de forma a parecer natural.

Segundo elas, esse processo é incorporado socialmente e se impõe, como aparente neutralidade, que necessita do uso da violência para garantir a dominação e a exploração para se obter a obediência das vítimas.

Podemos perceber, segundo as autoras, como esse sistema violento se apresenta na produção social do espaço, na reprodução dos estereótipos de gênero realizados fortemente pela

educação, na qual as relações de gênero, racismo, patriarcado estão presentes em suas instituições sociais, que atuam de forma interseccional na reprodução da sociedade.

Por esse motivo Paulo Freire é sempre fundamental para pensar a educação, sobretudo uma educação na qual possamos de fato aprender em comunhão e resgatar aquilo que Freire destaca como nossa vocação: nos humanizar!

Para finalizar, ressaltamos que este estudo compõe uma pesquisa mais ampla que temos realizado ao longo já de algum tempo, sobre as mulheres em suas várias dimensões sociais e que tem povoado nossas inquietudes existenciais e acadêmicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto-Portugal: Porto, 1994.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. Tradução Heci Regina Candiani, 1ª Ed. SP: Boitempo, 2017.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. [material digital]

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LEITE, T. de S. C.. **Crítica ao feminismo liberal: valor-clivagem e marxismo feminista**. SP: Editora Contracorrente, 2020.

MOTA, L. R. P. e COTA, D. A. «Ocupação Urbana e Enfrentamento à Violência contra as Mulheres», **Cidades** [Online], 44 | 2022, posto online no dia 15 junho 2022, consultado o 15 junho 2022. URL: <http://journals.openedition.org/cidades/5769>

## CACURIANDO IDEIAS MUSICAIS COM CRIANÇAS PEQUENAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

484

SILVA, Elaine Maria da<sup>209</sup>

HADDAD, Lenira<sup>210</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar os processos e as ideias musicais com as crianças pequenas em contexto da educação infantil, a musicalidades e as brincadeiras do Coco Alagoano. Trata-se de uma intervenção pedagógica com crianças, que se apoia nas contribuições da teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon. Para tanto, realizaremos um estudo de abordagem qualitativa do tipo intervenção pedagógica baseado em Damiani *et al.* (2014). Será desenvolvida em um CMEI na cidade de Maceió-AL e terá como participantes uma turma do Maternal II, duas professoras e a coordenadora pedagógica. Para a coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e oficinas pedagógicas musicais. Os dados coletados serão analisados pelo método da intervenção e o método de avaliação da intervenção pedagógica Damiani *et al.* (2014) com a audição preparatória nos estágios de aculturação e imitação (GORDON, 2000a; 2000b).

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Educação Musical; Intervenção pedagógica; Cultura.

### INTRODUÇÃO

A música está presente na vida de cada ser humano na forma de acalantos, brincadeiras e outras melodias. Essa presença musical consiste em uma linguagem entre a oralidade e a cultura, o afeto e a brincadeira. Ela está dada, ligada aos sentidos, como uma fruição amalgamada com o corpo, passada de geração em geração, transpondo as barreiras da idade. A música nasce da escuta e essa percepção se reflete nos atos de ouvir, cantar, falar e sentir. As crianças, ainda bebês, são impactadas por diversos sons, uma junção de ruídos, ritmos e musicalidades que surgem no movimento do cuidado e continua na brincadeira, na dança, no faz de conta.

Em contexto educacional, a educação musical com crianças pequenas consiste na possibilidade de experimentar, improvisar, criar e escolher bons recursos pedagógicos que explorem o conhecimento sobre a natureza dos objetos sonoros, a musicalidade do próprio corpo e outros letramentos culturais.

<sup>209</sup> Elaine Maria da Silva mestrand. Universidade Federal de Alagoas. elaine.maria@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-1290-3808>, <http://lattes.cnpq.br/3701708059453954>.

<sup>210</sup> Lenira Haddad. Universidade Federal de Alagoas. lenira.haddad@cedu.ufal.br, <http://orcid.org/0000-0002-3588-2846>, <http://lattes.cnpq.br/2781919765100738>.

A música na educação deve incluir todas as crianças e suas diferenças, respeitando sua cultura e expressividade. Brito (2003) diz que todas as crianças devem ter o direito de cantar, ainda que desafinadas, que todas devem tocar um instrumento, mesmo que não tenham naturalmente um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos significativos de aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar das crianças, mesmo ainda bebês.

Neste sentido, consideramos a importância da pesquisa pedagógica musical na prática do coco alagoano como uma construção de saberes e valores culturais. Essa perspectiva nos remete ao conceito de cosmovisão proposto pelo quilombola piauiense Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo nos meios da militância e da academia, em que se considera que “as populações desenvolvem sua cosmovisão a partir da sua religiosidade e é a partir dessa cosmovisão que constroem as suas várias maneiras de viver, ver e sentir a vida” (SANTOS, 2019, p. 29).

Para pensarmos o Coco Alagoano, nos baseamos no conceito das circularidades das manifestações culturais, por ser uma manifestação vivida em comunidades quilombolas ou periféricas. Para Santos (2019), essas manifestações culturais são caracterizadas pelo que ele denomina de movimento horizontal circular ou circularidade, que está relacionado ao “ensinamento de vida” que as nossas culturas afro-pindorâmicas, advindas dos povos quilombolas, negros e indígenas, deixaram como raiz e identidade.

Com base nesses argumentos, podemos afirmar que a valorização do Coco alagoano no repertório da educação infantil se justifica por uma miríade de fatores, como a relevância da cultura alagoana para a formação das crianças pequenas, a efetivação das diretrizes educacionais da educação infantil para as relações étnico-raciais e a necessidade de resgate e preservação da manifestação cultural Coco Alagoano.

Diante disso, procuramos contextualizar o problema da pesquisa com a seguinte questão: quais os processos e as ideias musicais que se revelam com as crianças pequenas em contexto de Educação Infantil a partir das musicalidades e brincadeiras do Coco alagoano? O objetivo geral volta-se a investigar os processos e as ideias musicais com as crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das musicalidades e brincadeiras do Coco Alagoano. E se desdobra nos seguintes objetivos específicos: 1). analisar a presença da manifestação musical da cultura de tradição alagoana no espaço de educação infantil a partir da

implementação do projeto da SEMED a “Cultura popular e a criança na educação infantil”; 2) introduzir práticas musicais com elementos do Coco alagoano em uma turma de crianças de 3 anos que frequenta a Educação Infantil, a partir de um roteiro baseado em Edwin Gordon; 3) analisar os processos de aculturação do Coco Alagoano com sua repercussão nas expressões artísticas e relações da criança no contexto da educação infantil.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em particular, esta investigação partirá das musicalidades e brincadeiras do Coco Alagoano no contexto da educação infantil, tendo como base a teoria de aprendizagem musical de Edwin Elias Gordon (2000a, 2000b).

A teoria da aprendizagem musical é uma visão de como as crianças aprendem música. Diante disso, Gordon (2000a) embasa seu conceito a partir dos princípios da aprendizagem e da teoria da aprendizagem musical, que trata da forma como as crianças adquirem as competências verbais e numéricas. Por conseguinte, a teoria se embasa em atividades de aprendizagem sequenciais e adequadas para crianças, podendo estar de acordo com o contexto que estejam vivenciando e serem aplicadas de forma intermutável.

Gordon (2000b, p. 39) apresenta o conceito de “Audiação Preparatória”, definido em dois principais conceitos. O primeiro implica compreender a própria teoria de aprendizagem musical e dá ênfase a um modelo de aprendizagem; e o segundo é constituído

por atividades de aprendizagem sequenciais, dando ênfase a um modelo de ensino. Para o autor, “ambos os modelos, quer de aprendizagem quer de ensino, tratam de um processo e não de um produto” (GORDON, 2000b, p. 39) e estão intrinsecamente ligados com as diretrizes musicais, que podem ser estruturadas ou não.

O autor da teoria da aprendizagem musical é responsável por vários conceitos e terminologias, sendo um deles conceituado como *audiação* que “acontece quando nós ouvimos silenciosamente e compreendemos nas nossas mentes músicas que ouvimos recentemente ou que tenhamos ouvido no passado” (GORDON, 2012, p. 25).

Neste sentido, Gordon (2000b) propõe três tipos de *audiação preparatória* denominadas como aculturação, imitação e assimilação, sendo que “na aculturação há três estágios de audiação preparatória, na imitação dois estágios, e na assimilação dois estágios. (GORDON, 2000b, p. 40).

No tipo *aculturação*, as crianças pequenas aculturaram-se à música de um modo semelhante ao da sua aculturação à linguagem, ou seja, “escutando sons, formulando inconscientemente teorias acerca das formas como esses sons são combinados uns com outros e organizando-os em padrões para estabelecer uma comunicação com significado” (GORDON, 2000b, p. 43). Os estágios do tipo aculturação são: da *absorção*, quando a criança ouve e coleciona auditivamente os sons da música ambiente; *resposta aleatória*, quando as crianças se movimentam e balbuciam em resposta aos sons da música ambiente, mas sem estabelecer relação com os mesmos; *resposta intencional*, quando a criança tenta relacionar movimento e balbucio com os sons da música ambiente

O tipo *imitação* é compreendido como a transição da aculturação para a imitação, partindo de um processo consciente ou intencional, em que as crianças imitam sons e padrões rítmicos. Os estágios desse tipo são: do *abandono do egocentrismo*, momento em que a criança reconhece que o movimento e o balbucio não conduzem com os sons da música ambiente, e o estágio da *decifragem do código*, momento em que a criança imita com alguma precisão os sons da música ambiente, especificamente padrões tonais e rítmicos.

No tipo *assimilação*, por sua vez, as crianças tomam consciência da forma que usam os músculos ao cantar, como por exemplo, a coordenação da respiração ao cantar uma melodia ou realizar uma sequência rítmica. Os estágios de tipo são: da *introspecção*, quando a criança reconhece a falta de coordenação entre o canto, a entoação, a respiração e o movimento; e o estágio da *coordenação*, quando a criança coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2010, 2014) do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2014), que busca introduzir práticas musicais com elementos do Coco alagoano em uma turma de crianças de 3 anos que frequenta um Centro de Educação Infantil do Município de Maceió-AL, a partir das contribuições da teoria de aprendizagem musical Edwin Gordon (2000a, 2000b).

O processo de intervenção pedagógica se dá por meio da implementação de uma inovação pedagógica no contexto pesquisado e da relação com os sujeitos participantes. Por envolver o planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos pelo método do tipo intervenção pedagógica proposto por Damiani *et al.* (2014, p. 62),

apresentado separadamente em seus dois componentes, como “método da intervenção” e “método da avaliação da intervenção”. O primeiro consiste na discriminação do embasamento teórico e a descrição do método de ensino aplicado, “justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas”, focando somente na atuação do pesquisador como agente da intervenção. O segundo tem o objetivo de “descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção”, apresentando seu uso a partir das ideias provenientes da teoria adotada.

Para efeito de planejamento e intervenção, a pesquisa de campo será dividida em três etapas: familiarização ao contexto, preparação para a pesquisa de campo e implementação da inovação pedagógica.

A primeira etapa, de familiarização, consiste em: a) uma visita ao contexto da investigação com objetivo de observar a turma de crianças de 3 anos da sala escolhida e suas rotinas; b) entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e as professoras que atuam com as crianças com o objetivo de conhecer um pouco das características dos sujeitos participantes e a familiaridade com o tema da pesquisa; c) conversa com as crianças sobre as músicas o que elas ouvem e que instrumentos musicais elas conhecem da manifestação da cultura de tradição alagoana a partir veiculação de vídeos, playlists de músicas da cultura midiática do cancionero infantil e da manifestação cultural Coco alagoano.

A segunda etapa consiste em preparar o ambiente e introduzir os elementos musicais do Coco alagoano. Para essa etapa estão previstas a) conversa - apresentação dos elementos do Coco alagoano tais como apreciação dos instrumentos musicais, história e elementos estéticos; b) organização de uma área de expressão musical Coco alagoano envolvendo a delimitação de um espaço com os participantes.

A terceira etapa consiste na introdução de elementos musicais do coco alagoano como instrumentos musicais, ritmo, melodia, harmonia, coco canção e brincadeiras. Nesta etapa haverá dois tipos de intervenção propostos de forma intercalada. Um deles aqui denominado de “oficina pedagógica musical” consiste em dois encontros musicais com duração de 50 minutos, a partir do roteiro do encontro e as sessões “aquecimento e concentração, movimento, elaboração, avaliação individual, avaliação coletiva e despedida” elaborado por Freire et al. (2008, p. 160)

Os dados que serão coletados pelo método de intervenção pedagógica serão analisados e fundamentados pela Teoria de aprendizagem musical e a Audição Preparatória do tipo



aculturação e imitação de Edwin Gordon (2000a, 2000b). No tipo aculturação, serão analisados como as crianças aculturam o coco alagoano a partir dos ritmos, melodias, palavras e canções audiadas. No tipo imitação, serão analisados de que forma as crianças absorvem e respondem ao coco alagoano e como decifram os códigos musicais.

Os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção, são os seguintes:

1) Observação do tipo participante - na qual o papel da pesquisadora é conhecido, tendo a vantagem de se poder registrar informações, caso ocorram; 2) Entrevista semiestruturada – para coletar informações com a coordenadora e as professoras a partir de um roteiro com questões do tipo: a) Qual é o seu papel no Centro Municipal de Educação Infantil (C.M.E.I) Pompeu Sarmiento? b) Quais manifestações culturais você conhece? c) Em que momentos as manifestações culturais têm protagonismo no CEMEI? d) Quais foram os efeitos nas crianças resultantes da vivência de expressões da cultura de tradição alagoana? e) Como as famílias das crianças reagiram ao saber das vivências culturais pelas raízes de Alagoas? 3) Vídeogravação - das oficinas e dos encontros culturais para captar episódios e acontecimentos, o que possibilita a interpretação e análise mais aprofundada da realidade observada na sala das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesses argumentos, pretendemos investigar os processos e as ideias musicais com as crianças pequenas em contexto da educação infantil, a partir das musicalidades e brincadeiras do Coco Alagoano. Com a contribuição da teoria de aprendizagem musical e a audiação preparatória do tipo aculturação e imitação de Edwin Gordon.

Com o resultado da pesquisa que se insere no contexto da educação infantil, perspectivamos coletar e analisar diferentes formas de informações musicais que justifique a presença da manifestação da cultura coco alagoano como conhecimento científico a partir da lógica da criança. Buscando compreender como elas se relacionam, audiam, aculturam e imitam a música.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral do indivíduo. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DAMIANI, M.F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** – FaE/PPGE/UFPel, n. 45. 2014. p. 57-67.

DAMIANI, Magda. Sobre pesquisas do tipo intervenção painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2012, Campinas. Anais. Campinas: UNICAMP, p. 1-9.

GORDON, Edwin E. **Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças de idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000b.

GORDON, Edwin E. **Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000a.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Ed. 2. Brasília: Editora Ayô, 2019.

**CIÊNCIAS DA NATUREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
ANÁLISE INICIAL DOS CURRÍCULOS DAS REDES MUNICIPAIS  
DE CAMBÉ-PR E DE MACEIÓ-AL**

491

MELO, Ellen Caroline Rocha de<sup>211</sup>

GAMA, Carolina Nozella<sup>212</sup>

## RESUMO

Este resumo objetiva explicitar os resultados iniciais da análise da área de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé (CRMC) e do Referencial Curricular de Maceió (RCM). Após leitura e sumarização identificamos o histórico de elaboração, as concepções de educação, currículo e ensino de ciências, que indicam que o CRMC está fundamentado na pedagogia histórico-crítica, enquanto o RCM baseia-se na pedagogia das competências. No que se refere ao ensino de ciências, o CRMC propõe uma formação crítica e humanizadora, com o objetivo de combater concepções pragmáticas e imediatistas, a fim de alcançar uma formação plena, o que perpassa pela apropriação do conhecimento científico necessário a compreensão e transformação da sociedade. O RCM, por sua vez, apresenta o ensino de ciências ligado à praticidade da vida cotidiana, a fim de prestar soluções aos obstáculos do mundo contemporâneo, instável e em constante mudança.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino de Ciências. BNCC. Pedagogia histórico-crítica.

## INTRODUÇÃO

Este resumo vincula-se ao projeto de pesquisa em andamento junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFAL), ciclo 2022-2023, dando continuidade aos estudos realizados no ciclo 2021-2022, que discutiu a área de ensino de ciências da natureza nos anos iniciais do ensino fundamental da BNCC. Objetivamos apresentar os resultados iniciais da análise da área de ciência do Currículo da Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé (CRMC) e do Referencial Curricular de Maceió (RCM) buscando oferecer dados que sintetizam as concepções de educação, currículo e ensino de ciências dos referidos documentos.

Considerando que os documentos de orientação curricular têm orientado, e por vezes definido, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, indagamos: Aquilo que está definido

<sup>211</sup> Ellen Caroline Rocha de Melo. Universidade Federal de Alagoas. ellen.melo@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0009-0002-4144-0320>, <https://lattes.cnpq.br/6299686132707204>.

<sup>212</sup> Carolina Nozella Gama. Universidade Federal de Alagoas. carolina.gama@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-4379-6139>, <https://lattes.cnpq.br/8665460410864833>.

para área de Ciências da Natureza nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permite a compreensão e a apropriação das leis que regem os fenômenos naturais, suas regularidades e irregularidades, assim como a relação ser humano-natureza? O que está delimitado para área de Ciências da Natureza visa a superação do conhecimento espontâneo, pautado no pragmatismo da vida cotidiana, pelo conhecimento sistematizado, necessário à compreensão da realidade para além das aparências?

Dessa forma, a pesquisa procura avaliar como a área de ensino de ciências dos documentos de Maceió e Cambé estão estruturados, e a partir de que concepção de educação, de currículo e de ensino de ciências. Afinal, esta área do conhecimento, em articulação com as demais, ocupa um papel relevante na formação dos sujeitos, pois ao trabalhar as relações entre sociedade e natureza, os conteúdos devem ser colocados a serviço do entendimento da realidade objetiva, e os conceitos científicos são fundamentais neste processo, (MESSEDER NETO, 2017).

## **METODOLOGIA**

A investigação em desenvolvimento é de tipo documental, e parte do enfoque materialista histórico dialético, buscando elucidar características e conceder a relação lógica junto ao contexto histórico, além de compreender o fenômeno social como parte do todo, considerando a mediação ativa entre sujeito e objeto, a importância da objetividade no processo de desenvolvimento, a interpretação subjetiva do objeto e a concreticidade sempre em movimento. A ideia é explorar o campo da realidade histórica em sua totalidade, partindo do pressuposto que tudo se conecta a uma unidade e, portanto, precisa apreender a práxis do conhecimento, a realidade histórica enquanto ação da formação intelectual e instrumento de transformação. (FRIGOTTO, 1991) e (GAMBOA, 1991).

Nosso estudo desenvolve-se num contexto de empobrecimento dos conteúdos científicos aprovados por políticas educativas de caráter hegemônico. Reforma que pretende homogeneizar o plano de ensino a formações fragmentadas em prol do falso discurso das “competências dos indivíduos”, o que acaba tanto com o conhecimento científico estruturado quanto com a autonomia do currículo traçado no projeto político-pedagógico, tornando invalidadas partes das conquistas dos movimentos sociais, dos direitos educacionais, principalmente, oriundos das escolas públicas e das formas de investimento pelo Estado aos grupos portadores de necessidades, como mulheres e negros, pessoas historicamente excluídas.

Para tanto, procedemos: a) Leitura e sistematização das produções críticas à BNCC; b) Estudo do referencial teórico da pesquisa; c) Leitura sistemática dos documentos das redes municipais de Maceió-AL e Cambé-PR; d) Sistematização e seleção dos dados para análise; e) Início da comparação e análise dos dados coletados nos documentos.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, partimos da leitura flutuante seguida de leitura sistemática, sumarização e fichamento dos documentos de Cambé (2016) e de Maceió (2020). Nesse processo, buscamos identificar as categorias de análise, a saber: concepção de educação, concepção de currículo e concepção de ensino de ciências e estamos sistematizando os dados em um quadro síntese. Quanto à técnica de análise dos dados, partimos do levantamento das categorias mencionadas para iniciarmos o confronto dos documentos entre si e com o referencial teórico, etapa que se encontra em desenvolvimento.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Segundo Malanchen (2014), a elaboração das formulações curriculares oficiais vem sofrendo implicações marcadas por teorias multiculturalistas. Este movimento, ainda que se coloque como apaziguador dos conflitos internacionais, é, na verdade, um movimento social e político que visa colaborar com o desenvolvimento capitalista, de modo a romantizar reivindicações e conquistas das chamadas minorias, desestimular a luta política e reduzir o combate a padronização e a uniformização definidas pelos grupos dominantes, em prol do investimento internacional e da continuação da forma social vigente.

Na segunda década do século XX, emergiram nos Estados Unidos os estudos sobre o currículo, a fim de expor como o projeto de formação dos trabalhadores curricular passaria a funcionar conforme a demanda do modo de produção capitalista marcado pelo avanço da industrialização e pela massificação da educação para o eficientismo social, preconizado por Franklin Bobbit e Ralph Tyler, “[...] o currículo deve ser um documento científico, baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia, desse modo, está enfaticamente ligado à área da administração escolar.” (MALANCHEN, 2014, p. 64).

Com isso, a escola passou a ter grande influência da indústria, bem como dos meios impostos por esta, uma vez que era avaliado o desenvolvimento administrativo, a organização do processo de produção e a racionalização técnica, sem criticidade e de forma pretensiosamente neutra. Segundo Bobbit, “o sistema educacional deve iniciar definindo de maneira clara os seus objetivos. Estes, por sua vez devem ser baseados numa avaliação das

habilidades que são necessárias para o sujeito exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.” (MALANCHEN, 2014, p. 64).

No atual cenário brasileiro, com a BNCC, é possível perceber a destruição e ameaça a ações políticas de cunho progressista, assim como o boicote de programas sociais. Essa reforma pretende homogeneizar o plano de ensino a formações fragmentadas em prol do falso discurso das “competências dos indivíduos”, que acaba tanto com o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico quanto com a autonomia do currículo traçado no projeto político-pedagógico. É por meio dessa concepção rasa que se impede a apropriação do saber sistematizado, historicamente consolidado no currículo disciplinar, de forma a excluir o papel emancipador e democrático da escola e distanciar sua urgência a serviço da sociedade. Trata-se da visão de mundo pautada na “numa filosofia pragmática e utilitarista, [...] que centre esforços em evadir-se da razão moderna, com vistas a dar lugar a um tipo de concepção de mundo interpretada superficialmente ou mesmo por um carácter místico da realidade. (SANTOS; ORSO, 2020, p.173).

A BNCC faz parte do projeto de reiteração dos valores e desenvolvimento das habilidades necessários ao mercado de trabalho no que diz respeito a suas práticas educativas de cunho competitivo e individual e, sobretudo, imediatista. Também, do ceticismo pragmático e utilitarista do capital, que se apropria nos pilares da idade moderna, a qual é atacada silenciosamente sob a descrença na história e suas implicações na visão de mundo. Como a educação é inerente a sociedade, o processo político e contraditório, por sua vez, perpassa ao longo da história e sobre o modo de produção capitalista, que sempre se refaz em meio a crises. A educação acaba se tornando vítima do modelo ideológico de cada época, funcionando mediante suas concepções, como é visto na história do Brasil dos últimos anos.

O CRMC parece propor uma formação crítica e humanizadora, a partir da realização de uma grande jornada de diversos pesquisadores da educação e autores da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria principiada por Dermeval Saviani. Conforme esse referencial, é preciso resgatar a especificidade da escola e esta está ligada a atividade de sistematização da propriedade dos conhecimentos, em seus aspectos científicos, políticos e filosóficos. Dessa forma, o CRMC visa combater concepções pragmáticas e imediatistas, a fim de alcançar “[...] a formação plena, em todas as dimensões de uma individualidade livre e universal” (CAMBÉ, 2020, p. 36), bem como, por meio do trabalho educativo, exercer a função social a partir das inter-relações historicamente desenvolvidas entre o gênero humano e a esfera da ciência.

Já o RCM parece limitar a concepção de currículo a habilidades e competências desenvolvidas durante as etapas da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo Malanchen e Zank (2020), a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, posta no Referencial Curricular de Maceió, é composta por representantes do setor privado, atrelados ao Movimento Todos pela Base Nacional Comum: Fundação Itaú Social; a Fundação Lemann; a Fundação Roberto Marinho; a Fundação Cesgranrio; o Instituto Unibanco; o Instituto Ayrton Senna; o Instituto Natura; Instituto Inspira. Com isso, fica claro o objetivo de padronizar o ensino, uma vez que ajustados os parâmetros de avaliação conforme a ideologia neoliberal fica fácil de atender as demandas do modelo privado. Ainda que o RCM “defenda” a colaboração e a autonomia dos sujeitos dentro do novo cenário mundial, que segundo tal, “requer” o desenvolvimento de competências para aprender a aprender. Esta colocação não se sustenta, pois restringir a democratização do saber acumulado historicamente é, portanto, atender aos interesses das corporações financeiras, que disputam os rumos das políticas educacionais, instáveis e em constante mudança. Assim, a proposta da BNCC “vai justamente no sentido contrário ao desenvolvimento da autonomia ou da configuração de uma educação de qualidade e igualitária.” Trata-se, na realidade, de uma “[...] padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola.” (SILVA, 2015 apud ZANK; MALANCHEN, 2020, p.139)

De acordo com Saviani, a educação é inerente a natureza humana, visto que, é na educação que se dá o primeiro exame para compreensão do ser humano. Essa visão precisa ser essencialmente histórico-social, compreendendo a atividade humana construída historicamente pelo trabalho, já defendida por Karl Marx. “Essa dinâmica instaurada pelo trabalho não só permite a reprodução do ser humano, garantindo as suas condições materiais de existência, como também leva à sua complexificação e a seu desenvolvimento” (PEREIRA, 2020, p. 3). O processo de humanização ocorre a partir da apropriação de características humanas, isto é, pela relação estabelecida com o gênero humano. E é dessa forma que o Currículo de Cambé se coloca, ao contrário do Referencial Curricular de Maceió-AL, que está ligado à praticidade da vida cotidiana, sendo impossível, de acordo com Camilo (2015 apud PEREIRA, 2020), realizar os processos individuais de ensino e aprendizagem de ciências naturais e os processos coletivos de participação na sociedade, visto que não existem relações dialéticas entre sujeito e sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares indicam que são currículos divergentes, com concepções teóricas e políticas que se contrapõem, o de Cambé-PR, um currículo fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, teoria marxista que visa uma formação humanizadora, potencializando o desenvolvimento da consciência crítica, já o de Maceió-AL, um currículo centrado no desenvolvimento de competências voltadas às incertezas do mercado de trabalho. Conforme o RCC (2016), a pós modernidade acredita na falsa crença que a escola estaria como acumuladora de conteúdos, e que os sujeitos não dariam conta de apreender todos eles. Por isso, segundo RCM (2020), a educação guiada por metas prestaria uma melhor formação. Mas, que formação seria essa? Qual a sua concepção? Qual a sua função?

Por mais que discutam conceitos da praticidade do cotidiano, estes não seriam suficientes para a apreensão do conhecimento científico, visto que a ciência busca o maior número de generalizações dos conteúdos, isto é, quanto mais a forma científica for legitimada maior será o reflexo da realidade objetiva. Dessa forma, o RCM descarta os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, em prol de um novo cenário que “requer” o desenvolvimento de competências para aprender a aprender. Portanto, esta é uma visão bastante pragmática, pois impossibilita o antagonismo de classe, inclusive, na educação, buscando manter o Estado mínimo e a política neoliberal, alienante e opressora das camadas populares ou da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

- CAMBÉ. Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé**. Cambé: A Secretaria, 2016.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- GAMBOA, S. S. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, I (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular de Maceió para educação fundamental**. Maceió: Editora Viva, 2020.
- MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.



MALANCHEN, J; MATOS, N. da S.D. de; ORSO, P. J. (org.s). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a BNCC**. São Paulo: Autores Associados, 2020.

MESSEDER NETO, H. S. Ensino de Química e o desenvolvimento da imaginação: aportes da perspectiva histórico-crítica. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, SC, 2017.

PEREIRA, L.M.; CAMPOS, L.M.L. Aproximações a uma concepção histórico-crítica de objetivo do ensino de ciências naturais. **Debates em Educação**. Vol. 12. Nº. 26. Jan./Abr. 2020.

## CRISE DA EXPERIÊNCIA NARRATIVA: POR UMA PEDAGOGIA À CONTRAPELO HISTÓRICO E EMANCIPADORA

498

LOURENÇO, Darlan do Nascimento<sup>213</sup>

MENEZES, Anderson de Alencar<sup>214</sup>

### RESUMO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de doutorado em educação em andamento e tem por objetivo problematizar e compreender como se deu a crise da experiência narrativa e, como esta, influencia os processos formativos. Sobretudo no cenário que envolve os desdobramentos da sociedade capitalista contemporânea, cujo alicerce formativo se ampara em uma formação acrítica e tecnicista, visando a preparação de corpos produtivos para atender a máquina do capital. Sendo assim, tomaremos como referencial teórico básico os contributos teóricos do pensador alemão Walter Benjamin. Nesse âmbito, é possível vislumbrar que a construção de sociedades constituídas por sujeitos que estarão submetidos à lógica expropriadora da empresa do capital e desprovidos, em sua maioria, de suas identidades individuais e coletivas se mostra um ponto motivador para propor uma maneira de superação de tal fato. Ao que neste estudo chamaremos de Pedagogia à contrapele histórico e emancipadora.

**Palavras-chave:** Experiência narrativa. História. Formação. Walter Benjamin.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de doutorado em educação, em andamento, e tem como finalidade tecer uma investigação acerca do que chamamos de crise da experiência narrativa nos processos educativos enquanto marca evidente de uma formação deficitária que encaminha o homem a um estado de desumanização individual e coletiva. Marcamos este recorte por considerar que a educação, no âmbito do sistema capitalista, preza por uma formação tecnicista e acrítica que possibilita ao sujeito, formado por este viés, ser um mero reprodutor da imagem de mundo marcada pela expropriação do trabalho, da valorização da momentaneidade do tempo presente, situado, sobretudo, nos fetiches que a máquina capitalista produz.

Sob essa perspectiva, o sujeito formado para suprir as necessidades da empresa do capital e da sua peculiar conjuntura são os mesmos que se colocam em uma situação até dramática no sentido de não se perceberem enquanto fantoches nas mãos opressoras do Sistema.

<sup>213</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: darlan.nlourengo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3151-7980> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6498107148020563>

<sup>214</sup> Docente Orientador e professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: anderufal@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4785-2289> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Essa crítica repercute justamente no postulado defendido por Walter Benjamin (1892-1940) em um escrito publicado postumamente em 1940 e intitulado ‘Sobre o Conceito da História’, o qual repensa, em suma, os rumos da história e o papel importantíssimo que as classes oprimidas têm em se desvencilhar da influência imposta pelas classes dominantes.

Contudo, vários são os grupos pertencentes às camadas oprimidas da sociedade que conseguem se manter engajados numa *práxis* cujo o objetivo principal é transmissão de um legado baseado em suas culturas identitárias e visões de mundo próprias. Grupos étnicos, negros, quilombolas, camponeses, feministas, de gênero, religiosos etc., levam adiante seus saberes, raízes e historicidade na mesma medida em que são capazes de se manterem combativos à violência que sofrem há séculos. E, por esta mesma razão, conseguem passar adiante sua herança cultural na forma de compartilhamento de experiências narrativas, tendo o processo comunicativo imbuído nesta ocasião, seu principal aporte.

As experiências narrativas surgem, assim, enquanto um sinal claro para marcar não apenas acontecimentos de ordem particular de cada uma dessas culturas que resistem. Mas, para demonstrar que representam um canal formativo e possível de ser viabilizado enquanto meio para impor medidas afirmativas de reconhecimento e legitimação dos saberes dessas classes que seguem oprimidas.

Entretanto, devemos estar cientes que cada vez mais tais experiências são caladas através de uma formação técnica que visa homogeneizar o homem e prepará-lo para o trabalho otimizado cuja a eficácia na busca por melhores resultados são a via de regra. Em outras palavras, a capacidade de nos tornarmos seres aptos a partilhar experiências e, através da narração compartilhada destas, sermos capazes de estabelecer laços comunicativos cuja a principal motivação seja construir formas integradas de conhecimentos em torno das diversas realidades existentes, se coloca cada vez mais distante de se tornar efetivo.

Isto posto, encontramos o solo propício para situar o problema de pesquisa aqui fixada, isto é, como restituir o sentido formador da experiência narrativa perdida com o avanço do conhecimento técnico, da informação e da desumanização de indivíduos submetidos a uma cultura de expropriação do trabalho e perda de identidade pessoal e coletiva?

Sendo assim, o objetivo deste estudo estará disposto em problematizar e compreender como a crise da experiência narrativa, a partir da concepção benjaminiana, influi consideravelmente na reprodução social de indivíduos localizados no interior da sociedade capitalista contemporânea, em que o processo formativo destes estão diretamente associados a

perda da humanidade, do reconhecimento de identidades individuais e coletivas e na propagação de barbáries sociais; bem como propor uma formação fundamentada na restituição de uma educação voltada à experiência narrativa de sujeitos capazes de intervir no mundo sob a ótica do chamaremos de pedagogia a contrapelo histórica e emancipadora.

## **METODOLOGIA**

Este estudo se caracterizará como uma pesquisa investigativa bibliográfica de abordagem qualitativa, amparada na Teoria Crítica da Sociedade, produzida pelos pensadores da Escola de Frankfurt, especialmente aqui pelos contributos de Walter Benjamin. Esta pesquisa se manifestará, portanto, como um estudo bibliográfico por buscar elucidar um problema por meio da análise profunda de referenciais teóricos já publicados (LAKATOS; MARCONI, 2017), analisando e discutindo as variadas contribuições no campo da filosofia e da educação e estas com a realidade propriamente.

A pesquisa bibliográfica, por conseguinte, busca comparar as ideias já discutidas por outros autores e pesquisadores a procura de pontos que se cruzem de tal maneira que se mostrem convergentes ou divergentes. Para tanto, iremos direcionar as múltiplas referências encontradas que privilegiem os aspectos fundamentais do pensamento benjaminiano articulando diretamente com a educação sob a perspectiva de uma formação filosófica, cujo intento reside em compreender como se instalou a crise da experiência narrativa e como esta influi na educação e, propor, uma alternativa que possa servir de guia para buscar superar esta crise, algo de denominaremos de pedagogia a contrapelo histórica e emancipadora.

No tocante à abordagem qualitativa, recordemos que ela tem por característica se aprofundar sobre a análise de conceitos existentes ou emergentes (YIN, 2016), que é o que propomos nesta proposta de trabalho segundo as categorias de experiência narrativa e história. Nesse sentido, teremos como principais fontes para o desenvolvimento da presente investigação as obras do autor alemão acima citado e seus comentadores e críticos que tragam consigo uma reflexão profunda sobre essas categorias e deem condições para nossa reflexão e discussão levando em consideração a devida articulação entre a teoria e a prática, bem como a realidade social e os problemas nela existentes.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento metodológico se dará mediante a adoção do método dialético. Tal que, comungando dos preceitos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, alicerçada nos postulados benjaminianos, iremos vislumbrar um encadeamento analítico no

trato do tema em questão que evidencie um movimento de contradição entre as ideias postas, argumentadas e refletidas visando oferecer uma síntese, produto desse movimento (MALHEIROS, 2011), ou seja, buscaremos aqui discutir criticamente os conceitos tendo em vista a possibilidade de produzir um pensamento articulado em torno da superação de uma dada crise evidenciada no choque entre o que será considerado tese e sua devida antítese.

De modo geral, desenvolveremos uma pesquisa teórica que as principais fontes advirão de obras primárias, isto é, do autor alemão Walter Benjamin, bem como de fontes secundárias, entre as quais livros e artigos de seus principais comentadores e críticos. Também serão de grande importância textos que tratem diretamente da educação escolar enquanto acontecimento comunicativo formador, uma vez que estará diretamente associada a crise da experiência narrativa. Além disso, a possibilidade de utilização de documentos oficiais que tratam da legislação e currículo da educação em seus diferentes níveis não estarão descartados de serem analisados e refletidos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Ao fixar o problema deste estudo em como restituir o sentido da experiência narrativa no âmbito formativo, em que predomina a influência do saber técnico, para possibilitar uma proposta educativa que viabilize a legitimação de variadas visões de mundo, culturas, identidades individuais e coletivas, teremos que considerar que esse resgate compreende uma maneira alternativa de dar voz às comunidades oprimidas e possibilitar uma formação mais próxima do sentido emancipador e inclusivo que deve permear a educação. Além disso, defenderemos que este saber fruto da experiência aliada à capacidade narrativa de transmitir tais conhecimentos como marca de resistir e manter viva a herança cultural e historicidade destas comunidades formadas por homens e mulheres, caracteriza um momento crucial de levante contra todas as formas opressoras advindas de uma cultura hegemônica e unilateral que compreende as relações humanas unicamente derivada da capacidade produtiva que sirva para alimentar a empresa capitalista.

Assim, não poderemos refletir a crise que a experiência narrativa, enquanto meio formativo, vem atravessando sem localizá-la no plano histórico propriamente. E, esse par experiência/história constitui duas categorias essenciais para o pensamento benjaminiano aqui adotado.

Obviamente, o caminho a ser percorrido se mostrará intrincado em muitos aspectos, sobretudo pelo fato do nosso autor não dispor de uma teoria sistematicamente disposta. Entretanto, a ligação estabelecida por Benjamin (2012; 2019) envolvendo esses dois conceitos estará presente em muitos dos seus mais significativos escritos, entre os principais que destacamos: “Experiência e Pobreza” de 1933; “A obra de arte na era de sua produtibilidade técnica” de 1935/36; “O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” de 1936; “Sobre o conceito da História” de 1940, para ilustrar os mais significativos.

E neles, Benjamin procurará pôr em testemunho a necessária crítica que deverá ser suscitada em torno da escassez de experiência que é consequência de um mundo que cada vez mais se apresenta sem vestígios históricos e, conseqüentemente, sem uma memória possível de ser comunicada. Sobretudo aquelas situadas nas classes oprimidas.

Nesse sentido, o conceito de experiência, assim encarada através da expressão *Erfahrung*, aparece, na teoria benjaminiana, atrelada à ideia de recriação, reinvenção coletiva e, com isso, se mostra alinhada à concepção de história, uma vez que compreendidas juntas perfazem um itinerário de dimensão formativa e transformadora. Justamente contrária é a noção de experiência enquanto vivência, *Erlebnis*, mais associada a momentaneidade degradada, fútil, rotinizada, particular ou privada, típica da dinâmica da sociedade capitalista contemporânea. Em outras palavras, enquanto a experiência (*Erfahrung*) surge na qualidade de acontecimento decisivo que encaminhe a uma práxis redentora e revolucionária, por estabelecer um devido revisitar do passado histórico com vias à transformação do presente, sobretudo no tocante aos ‘vencidos’ e oprimidos pela historiografia oficial; a vivência (*Erlebnis*) se apresenta tão somente subordinada à dinâmica veloz da organização do trabalho produtivo sem que em sua formação abra espaço para a memorização, mas apenas para a automação que o fluxo incessante da indústria necessita.

Essa crise instalada envolvendo a perda da capacidade de transmissão da experiência encontra no revisite da história um momento crucial para sua restituição, conforme Benjamin na tese XVI Sobre o conceito da História. Em suas palavras, “[...] o historicismo propõe a imagem ‘eterna’ do passado; o materialista histórico faz desse passado uma experiência única [...] Ele permanece senhor de suas forças, suficientemente forte para destruir o contínuo da história” (2019, p. 19). Dito de outro modo, a este agente da história cabe estabelecer uma experiência enquanto *Erfahrung* com o passado e, com isso, romper com a ordem preestabelecida e situá-la dentro de um plano amplo que possibilite a transformação da

realidade nos mais diversos âmbitos, ou seja, no político, no social, no formativo, no cultural, no estético etc.

Notemos que a proposta benjaminiana de revisitar o passado histórico enquanto experiência (*Erfahrung*) transformadora traz consigo a possibilidade de reinserir o potencial narrativo perdido com o avanço técnico que a ideologia capitalista implantou, bem como impor uma mudança significativa na maneira como a história é reproduzida. Trazendo para a problemática que cerca a formação escolar isso equivaleria a dizer que, enquanto a educação no capitalismo, por meio de suas mais diversas formas disciplinares, treina o indivíduo e não o educa (BALLESTER; COLOM, 2015), mediante a retomada da experiência com o passado histórico e construção de uma nova narrativa poderão se erguer formas atualizadas de transmissão de saberes que possibilite um presente mais ajustado às diferentes expressões culturais existentes e consiga dar voz aos vencidos e oprimidos pelo tempo, mesmo que essas vozes pareçam estar sufocadas e inaudíveis (GAGNEBIN, 2006).

Essa proposta revolucionária e até mesmo redentora que Benjamin (2019) propõe ao enxergar na História a dimensão de experiência (*Erfahrung*) e esta enquanto uma possibilidade de inverter o fluxo histórico tradicional, inserindo os que perderam suas vozes devido ao avanço feroz do programa capitalista, evidencia a preocupação do autor em buscar argumentos sólidos para mostrar a face mais cruel que cerca o projeto do capital. Ou seja, na mesma medida que o capitalismo impõe um empreendimento cujo o ideal de riqueza, modernização da sociedade e de desenvolvimento dos meios produtivos se tornam claros, obscurecem comportamentos que lidam em reduzir a capacidade reflexiva e crítica dos sujeitos, voltando-os sempre para o futuro e tornando-os pobres de experiências na forma de memória coletiva, além de impor-lhes uma atitude fascista que cerceia sua liberdade na forma de uma nova barbárie. Barbárie, que encontra na técnica seu veículo facilitador e capaz de evidenciar a pobreza de experiência que tomou a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente proposta de trabalho e problema de pesquisa postos, procuraremos defender a tese de que a necessária legitimação da experiência narrativa, em meio aos processos formativos, poderá encaminhar para uma educação voltada a formar indivíduos inclinados a recriar e reproduzir saberes frutos de suas mais diversas culturas, de modo que estas

representem um ponto de validação de suas visões de mundo e, assim, uma forma integrada e emancipada de situar-se socialmente.

Nessa perspectiva, avançaremos na concepção de, através da restituição da experiência narrativa, podermos visualizar de maneira positiva o legado histórico e cultural de comunidades participantes do âmbito escolar, de tal forma que a prevalência de posições hegemônicas, fruto da necessidade de adequação à lógica do sistema capitalista, dê lugar a uma formação solidária à realidade cultural de seus envolvidos.

## REFERÊNCIAS

BALLESTER, Lluís. COLOM, Antoni J.. **Walter Benjamin: filosofía y pedagogía**. Primera edición. Barcelona, España. Editorial Octaedro, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin – 8ª Ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. **O anjo da história**. Organização e tradução de João Barrento. – 2ª Ed.; 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer** – São Paulo: Editora 34, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação** / Bruno Taranto Malheiros. - Rio de Janeiro : LTC, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.



## **CURRÍCULOS AFROCENTRADOS EM ESCOLAS QUILOMBOLAS: MOVIMENTOS EPISTEMOLÓGICOS**

ALVES, Nyanne Lima<sup>215</sup>

CAVALCANTE, Valéria Campos<sup>216</sup>

### **RESUMO**

A pesquisa evidenciada faz parte de um recorte de investigação em andamento no PPGE/CEDU/UFAL. Tal investigação tem como objetivo analisar quais Currículos estão sendo promovidos na escola quilombola da comunidade Tabuleiro dos Negros/Penedo/AL. Neste texto nosso foco é uma revisão de literatura sobre currículo e escola quilombola. Como caminho metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa, adotando como abordagem investigativa a revisão bibliográfica. Para nos auxiliar nas discussões dialogamos com autores como Munanga (2005), Gonçalves e Silva (2016), Gomes (2003, 2005), Cavalcante e Marinho (2019), entre outros. Como considerações prévias, entendemos que a escola quilombola em questão realiza ações que enfatizam discussões sobre a identidade étnico-racial, bem como a valorização da cultura e saberes tradicionais, afrocentrados, que circulam na comunidade do Tabuleiro dos Negros.

**Palavras-chave:** Currículos. Escola Quilombola. Ancestralidades. Identidades.

### **INTRODUÇÃO**

O recorte aqui apresentado, trata-se de uma pesquisa em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Alagoas – PPGE-UFAL. Neste texto o nosso foco é uma revisão de literatura sobre currículo e escola quilombola.

Nesta pesquisa, percebe-se que o papel do currículo escolar não apenas como um documento delimitado na Proposta Pedagógica, mas acima de tudo, como instrumento de construção do cotidiano atribuindo a realidade local dos sujeitos inseridos. Pensar o currículo escolar, nessa concepção, constitui-se um movimento de interpenetração e interlocução permanente entre a teoria educacional e a prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada à construção do currículo escolar e à produção de conhecimentos nos espaços escolares.

<sup>215</sup> Nyanne Lima Alves. UFAL. E-mail: nayyy1917@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4495-1425>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6827198205958002>.

<sup>216</sup> Valéria Campos Cavalcante. UFAL. E-mail: valeria.cavalcante@penedo.ufal.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6189537710156188>.

Entendendo assim como nos informa Apple (1993) que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (pág. 59). Neste sentido, estabelece-se a visão de que, ao privilegiar uma determinada concepção de currículo, a escola opta por certa forma de produção do conhecimento e, por conseguinte, por determinado processo de construção de identidade. Para Silva (1999), “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades” (pág. 12).

Neste contexto, compreende-se que a escola quilombola nos convida a refletir sobre os saberes e conhecimentos que devem fazer dos seus currículos escolares. Sendo assim, o currículo quilombola deve enfatizar, sobretudo as construções históricas, que sedimentaram as lutas e as conquistas de direitos por uma educação afrocentrada, que valorize e respeite as ancestralidades.

Como caminho metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa, adotando como abordagem investigativa, a Revisão Bibliográfica.

## **METODOLOGIA**

Como vereda metodológica, estamos trilhando o caminho da pesquisa qualitativa, pois compreendemos que essa metodologia iremos compreender as dinâmicas que são atribuídas nesses espaços e cotidianos. Desta forma, Ludke e André (1986) defendem que nas pesquisas qualitativas os dados coletados são predominantemente descritivos, partindo da análise do pesquisador e de sua compreensão do todo para a reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado, pois a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto.

Concordamos com Bogdan e Biklen (1994) quando dizem que uma investigação qualitativa possui cinco características imprescindíveis. São elas:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- O significado é de grande importância na abordagem qualitativa;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

Concordando com os autores, compreende-se que é importante que essas características façam parte da tessitura da pesquisa, mas que não devem se constituir em uma camisa de força.

Como abordagem recorreu-se à pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]". Concorde-se que a pesquisa bibliográfica é baseada em livros e outra escrita, no entanto, a discussão que surge é a continuação da afirmação de autores que já dissertaram sobre o tema.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002) afirma que:

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (pág. 32).

Entende-se, portanto, que tal metodologia nos fornece subsídios epistemológicos coerentes para que se tenha resultados assertivos, com bases em dados secundários que ao mesmo tempo, possibilitem um contato mais direto entre o/ a pesquisador/a e bibliografia cuidadosamente selecionada.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola quilombola é um espaço formativo que transcende a lógica de uma educação baseada em teorias hegemônicas e eurocentradas. Tal realidade é apresentada nas Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, disposta na Resolução nº08/2012, que indica os seguintes parâmetros:

- III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. (...)
- IV-Garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (BRASIL, 2012, pág. 34-35).

Nesse aspecto, podemos entender que seguindo o que nos diz a Resolução nº.08/2012, ao enfatizar que a escola quilombola deve buscar promover diálogos fecundos sobre a influência dos povos da diáspora africana na formação da sociedade brasileira, bem como os povos indígenas, agregando valores históricos e culturais, econômicos e políticos. Neste contexto, compreende-se que na escola quilombola deve prevalecer em seus currículos escolares a valorização dos saberes e conhecimentos das comunidades em que estão inseridos. Sendo assim, o currículo quilombola deve enfatizar, sobretudo, as construções históricas que

sedimentaram as lutas e as conquistas de direitos por uma educação afrocentrada, que respeite as ancestralidades.

Autores como Munanga (2005), Gomes (2003, 2005), Gonçalves e Silva (2016), entre outros teóricos/as que pesquisam esse cenário, evocam a importância de que o Currículo das escolas quilombolas atravessem as pluralidades e realidades que estão em constante movimento, evidenciando o lugar do negro, sua história de negação no Brasil e em particular, Penedo, articulando com as relações étnico-raciais nesse processo espiral (CAVALCANTE; MARINHO, 2019).

Longe de destacar essas relações somente numa visão unilateral e preponderantemente elitista, há de se acentuar essa concepção espiralada no currículo escolar quilombola, com vistas à promoção de uma educação justa e equânime, assim como nos diz Cavalcante e Marinho (2019, pág. 977) ao frisar que “um currículo aberto e articulado com múltiplos conhecimentos e aprendizagens” pode provocar mudanças genuínas nos espaços formas de ensino, ao mencionar, especialmente, as escolas quilombolas.

De certo modo, os autores nos incentivam a refletir acerca dos prejuízos que a adoção de práticas curriculares hegemônicas pode intensificar os episódios de exclusão, quando há distanciamento das tradições secularmente ensinadas pelos/as ancestrais e compartilhadas entre os/as velhos/as e mais novos/as das comunidades tradicionais. Diante disso, observa-se que a educação quilombola deve ter como referência os valores culturais, sociais, históricos e econômicos dessas comunidades.

Nessa perspectiva, compreendemos que não seja apenas devido ao elemento histórico da fuga das casas grandes e engenhos que os caminhos da resistência foram sendo traçados, mas sim, por entendermos os processos empreendidos pelos/as quilombolas para manterem-se ao longo de sua história como sujeitos que se constituem enquanto grupo etnicamente diferenciado, com seus aspectos identitários específicos, com seu modo próprio de viver, seus saberes e sua cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas finais, salientamos a importância dos diálogos que estão sendo erguidos ao longo dessa investigação, numa busca conjunta de desconstruir posicionamentos hegemônicos e individualistas que, por vezes, não percebemos que estamos reproduzindo, sendo a escola

esse espaço coletivo e diverso e que, ocasionalmente, reproduz posicionamentos excludentes e discriminatórios.

Observamos, nesse momento, que a escola quilombola rural penedense realiza ações que refletem nas discussões acerca da identidade étnica e na valorização da cultura de matriz africana e afro-brasileira, mesmo que em momentos estanques. Contudo, a investigação está em andamento. Nesse sentido, expressamos que dialogar sobre a memória ancestral, numa perspectiva afrodiaspórica faz com que sejam ultrapassados mecanismos que alimentam o racismo que ainda se apresenta na sociedade brasileira e de, sobremaneira, na realidade nordestina.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age**. Londres: Routledge, 1993.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari .K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994. p. 134-145.

BRASIL. **Lei nº 10.639**. 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" de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008 de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em 20 de setembro de 2022.

BRASIL **Resolução CNE/CEB nº 08 de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE/CEB.

CAVALCANTE, Valéria Campos; MARINHO, Paulo. **A Descolonização curricular em uma escola quilombola: uma possibilidade de maior justiça curricular e social**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17. n. 3, 2019. pág. 963-989. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/43997>. Acesso em 03 de fevereiro de 2023.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC.2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, 2003. pág. 167-182, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/Qxn7Fj4Q5d73gGYsQKHj4s/>. Acesso em 04 de março a 2023.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC.2005. 155-172 p.

MEIRINHOS, Emanuel; OSÓRIO, Antônio. Estudo de Caso como estratégia de investigação na Educação. **Eduser: Revista de Educação**. v. 2. n. 2, 2010. pág. 49-65. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 02 de março de 2023.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa, para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006 .

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. edição revisada /organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristiano Matheus Herrera. 5. edição. Porto Alegre: Bookman, 2015.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## DIALÓGOS COM A FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO: ENTRE SUJEITOS E SUBJETIVIDADES

511

RODRIGUES, Elília Camargo<sup>217</sup>

### RESUMO

Esta abordagem reflete o pensamento fenomenológico no campo educacional, a partir das relações que se estabelecem com os sujeitos, as subjetividades e as intersubjetividades nas investigações, na construção do conhecimento e na práxis docente. Neste sentido, declara como crítica a tradição positivista e os seus princípios que asseguram distanciamento e efetivação da neutralidade e da generalidade em processos disciplinares que intencionam a construção de afastamentos dos sujeitos nas ações de pesquisa e na docência. Trata-se de uma abordagem qualitativa e fenomenológica que prioriza como recorte bibliográfico autores como: Freire (2011-1987); Merleau-Ponty (1999); Santos (2001); Ricoeur (2010) e Larrossa (2002). Consiste em parte da discussão que envolve um capítulo da pesquisa de doutoramento da autora em curso, no momento da sistematização.

**Palavras-chave:** Fenomenologia da Educação. Subjetividade. Intersubjetividade.

### INTRODUÇÃO

A presente abordagem consiste em refletir a conexão de sentidos do pensamento fenomenológico no campo educacional, a partir das relações que se estabelecem com os sujeitos, as subjetividades e intersubjetividades nas pesquisas, na construção do conhecimento e assim nas teorias e práticas, entendidas nessas circunstâncias como *práxis* docente. A discussão tem em vista uma crítica ao sistema capitalista, globalizado e de herança cultural escravocrata que institucionaliza as relações desiguais e condicionam as minorias à exclusão. Trata também dos fundamentos da tradição positivista como uma construção teórica que colabora para a potencialização dos mecanismos de manutenção desse sistema, pois, implicados nos procedimentos metodológicos, colaboram na mediação da prática docente.

Nessa perspectiva, apresenta as narrativas como uma “ponte” delimitada metodologicamente para a aproximação de realidades e assim um recurso significativo que favorece essas relações, uma vez que essas narrativas “produzem um conhecimento de mundo e, ao mesmo tempo, participam da sua configuração e em particular da sua dimensão temporal” (RICOEUR, 2010, p. 14).

<sup>217</sup>Elília Camargo Rodrigues (doutoranda). PPGEduc/UNEB. [ecamargo@uneb.br](mailto:ecamargo@uneb.br). 0000-002-5099-6251. <http://lattes.cnpq.br/2205535400083935>

Não por acaso, a perspectiva de pensar a práxis na pesquisa, na construção do conhecimento e na docência, voltado para os sujeitos e suas subjetividades por meio da compreensão da linguagem, afasta-se completamente dos ranços da tradição positivista em que este conhecimento acadêmico é comumente afirmado como modelo de ação disciplinar, neutro e sem comprometimento com a realidade do contexto social de vivências e experiências ancestrais, históricas e interculturais.

A abordagem é resultado da pesquisa de tese em andamento que integra o programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e discute Cultura de Participação, Subjetividade e Educação Popular no território Itaparica – BA/PE, a partir das descrições das subjetividades dos sujeitos através de entrevistas narrativas realizadas com lideranças atuantes em movimentos sociais do campo e da cidade, sindicatos rurais, polo sindical, movimento indígena e pastorais sociais, organizações populares presentes nesse território.

Neste recorte, vamos apresentar a concepção de conhecimento fenomenológico e suas interconexões de sentidos aproximativos com a realidade dos sujeitos, elucidando a importância desses princípios para a construção da pesquisa e da práxis docente na sociedade. A seguir, faremos uma discussão sobre a metodologia desta abordagem, seguida das ponderações conceituais que envolvem o tema em questão e finalizaremos com uma breve consideração final.

## **METODOLOGIA**

A reflexão consiste em uma abordagem apologética sobre a importância da fenomenologia e seus princípios teóricos capazes de mediar a práxis na pesquisa, na formação do conhecimento e no fazer docente, diante da crítica aos modelos disciplinares que se projetam na intenção de criar distanciamentos entre os sujeitos e suas subjetividades, tendo em vista a efetivação da neutralidade e da generalidade como mecanismo priorizado nos paradigmas tradicionais que interferem no perfil de pesquisadores, bem como na prática docente. Sendo assim, trata-se de uma reflexão qualitativa e fenomenológica que faz leituras sobre as implicações relacionais que permitem o estar no mundo como uma consciência ou uma experiência passível de comunicar-se interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros [...]. (MERLEAU-PONTY, 1999).



Do ponto de vista da fonte de informações que subsidia a análise, esta abordagem representa, um artesanato intelectual pensado por Mills (1971, p. 211/212), como envolvimento pessoal e produção intelectual no sentido de “juntar o que está fazendo profissionalmente e o que está experimentando como pessoa”, lembrando que: “[...] Os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual [...] não separaram seu trabalho de suas vidas [...]”. Nesta trajetória, a analogia à colcha de retalhos da produção intelectual consiste em apresentar as contribuições de autores no recorte teórico do estudo mencionado. Torna-se relevante retratar que os pensadores presentes ao longo da abordagem são partícipes da pesquisa, e os resultados se apresentam protagonizados no ineditismo da investigação e a construção de conhecimentos sobre fenomenologia, subjetividade, narrativas, práxis de pesquisa e docência. Com isso afirmamos que a participação de pensadores faz parte de uma compreensão autêntica do estudo, no sentido do reconhecimento desta produção científica (RODRIGUES, 2023)<sup>218</sup>.

## **FENOMENOLOGIA, SUJEITOS, SUBJETIVIDADES E NARRATIVAS**

O processo histórico que fundamentou a organização societária tem, na analogia ao sistema capitalista globalizado, o exercício da institucionalização das desigualdades sociais que promovem as relações de exclusão no Brasil de cultura escravocrata. A adaptação dessa estrutura capitalista de acumulação de poder normatizou as problemáticas sociais que decorrem do citado sistema a tornar comum o patrimonialismo, machismo, racismo e muitas outras formas de discriminação e violência velada que são vistas aqui como a herança que os colonizadores deixaram como contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade da exclusão e da marginalização dos povos.

É importante ratificar que a sociedade, assim como a formação do conhecimento e a prática docente, estas voltadas a atender e manter os princípios desse sistema excludente, apoiam-se na teoria positivista e agregam-se, trazendo com ela a neutralidade e a generalidade como pressupostos mediadores de relações disciplinares, neutras, exteriores e gerais, definindo o perfil de pesquisadores e o fazer pedagógico docente. Significa afirmar que a teoria e a prática do conhecimento e dos processos formativos escolares estão implicadas na reprodução desse sistema de exclusão social, operando para a sua continuidade principalmente quando

---

<sup>218</sup> RODRIGUES, Elilia Camargo. Cultura de Participação, Subjetividade e Educação Popular no Território. [no prelo] Tese de doutorado em curso no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB/PPGEDuc. Salvador.

negligenciam conhecimentos locais, negam os saberes ancestrais, criam distâncias entre sujeitos, suas identidades, alienam as subjetividades e formam seres humanos adaptados para atender à sociedade mecânica e de mercado.

Desta forma, o meio social e as relações que dele decorrem constituem-se fazendo parte de corpos sem alma, definindo corpo como sendo uma soma das partes e a alma se distancia como um ser presente apenas a si mesmo (MERLEAU-PONTY, ANO).

Frente a esta circunstância, os sujeitos, as subjetividades e as interculturalidades, quando não são recorrências no protagonismo de ações pedagógicas e de teorias que fazem leituras de realidades, colaboram para a composição e sustentação de um sistema opressor que atua a partir de um conjunto de atributos generalizáveis priorizados por uma elite burguesa, autoritária e centralizadora.

Segundo Zeferino e Carraro (2013), a fenomenologia analisa as relações mútuas que envolvem atores sociais e assim tais relações ocorrem de maneira consciente, intencional e baseada nas interações que estabelecemos como sujeitos e subjetividades, tendo em vista a compreensão da realidade. Sendo assim, ela é formada pelos seres humanos a partir das experiências intersubjetivas e interculturais vivenciadas no percurso de vida e por isso precisam ser referência na mediação de pesquisadores nas investigações e também na ação docente através dos estudantes, vistos como agentes ativos colaboradores da práxis. Desta maneira, na fenomenologia o humano passa a ser considerado não somente como único, mas também como um ser social e, portanto, um ser coletivo que estabelece conexões consigo mesmo, com o outro e com o contexto. Nestas vinculações formam-se conhecimentos e práxis com sentidos objetivos e subjetivos.

Para Freire (1987), não existe objetividade sem subjetividade, e ambas se completam dando sentido à ação. Os sentidos objetivos se revelam na produção de um “conhecimento prudente para uma vida decente” quando as investigações são realizadas, haja vista que todo conhecimento é social, local e geral e se estabelece como autoconhecimento, e com isso as investigações, o conhecimento e as práxis docentes necessitam de envolvimento com os sujeitos e as subjetividades (SANTOS, 2011).

Os sentidos subjetivos se consagram na percepção de realidade como construção humana intercultural e temporal, e por esta razão jamais podem estar dissociados das condições políticas, econômicas e ideológicas dos sujeitos. Tais sentidos se correspondem através das realidades na compreensão da linguagem e na ação de promover a memória com o exercício da

leitura histórica das vidas assim como elas existem nas narrativas, visto que nestas narrativas “o mundo exposto é um mundo temporal”. Com isso, “o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa (...) [quando] desenha as características da experiência temporal” (RICOEUR, 2010, p. 9; [grifo nosso]). Estamos nos referindo à utilização da escuta sensível e disponível aos sujeitos nas práxis, como recurso recorrente, e assim as narrativas podem ser vistas como exemplos.

Vários recursos instrumentais e metodológicos podem priorizar a escuta sensível das vozes. Dentre esses recursos citamos as narrativas dos sujeitos, pois elas, ao estabelecerem um elo de ligação de um tempo vivido, tornam-se presentes como retrato das vivências e experiências nas estruturas das ações e relações sociais dos sujeitos e sociedades. Isso significa afirmar que a cronologia do tempo pode até marcar os acontecimentos e institucionalizá-los de modo a carregar sua importância burguesa na história oficial, mas o “tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança a significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal”. (RICOEUR, 2010, p. 93).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história marcada pela condução dos processos políticos imperialistas, o poder e a dominação mantêm-se na organização societária, condicionando os sujeitos e as subjetividades a modelos de relações nos quais prevalece a neutralidade. Este afastamento é estratégico e corrobora para o fortalecimento do sistema capitalista que se nutre da visão de generalidade conceitualmente unificada como/na representação oficial das identidades, determinando o seu caráter homogêneo, e com isso, esse sistema, ao negar as interculturalidades presentes nas diversidades existentes entre os agentes sociais, protagoniza a construção de realidades na qual as culturas são negligenciadas. A socialização dos conhecimentos em sala de aula pode estar sendo planejada e executada para um coletivo de forma a reforçar a neutralidade, distanciando-se dos estudantes.

Os aspectos pontuados como neutralidade e generalidade comuns nas relações estabelecidas entre sujeitos na sociedade reforçam a falsa ideia de que somos iguais; e esta afirmação se legitima na configuração política de negação do reconhecimento da diversidade, presente na cultura e em suas expressões idiossincráticas peculiares a cada etnia e grupos sociais. Estes aspectos se configuram legítimos e estratégicos para que não ouçam os gritos das

dores causadas pelo abismo do lugar de subalternidade determinado pelas condições sociais de viver na desumanidade capitalista.

A tentativa de construção de uma outra realidade perpassa em adotar sentidos e práticas pedagógicas docentes que permitam aprendizagens de processos ideológicos e consciências críticas, entre os estudantes, contrárias à hegemonia, tendo em vista uma educação diferenciada, intercultural, interdisciplinar e contextualizada com leituras às diversidades de identidades e etnias, por meio de procedimentos de escuta aos sujeitos para o conhecimento dos seus contextos sociais.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 17<sup>a</sup>.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Lisboa: LusoSofia, 2008.

Disponível em:

[http://www.lusosofia.net/textos/husserl\\_edmund\\_crise\\_da\\_humanidade\\_europeia\\_filosofia.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/husserl_edmund_crise_da_humanidade_europeia_filosofia.pdf) >. Acesso em 11 out. 2016.

LARROSSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha; Tradução de João Wanderley Geraldi, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n° 1.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto de Ribeiro Moura. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes, 2<sup>a</sup> ed, 1999. Disponível em:

[https://monoskop.org/images/0/07/Merleau\\_Ponty\\_Maurice\\_Fenomenologia\\_da\\_percep%C3%A7%C3%A3o\\_1999.pdf](https://monoskop.org/images/0/07/Merleau_Ponty_Maurice_Fenomenologia_da_percep%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf)

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**; tradução Claudia Berliner. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

SANTOS, B, S. **O discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 12<sup>a</sup> ed, 2001.

ZEFERINO; CARRARO. **Alfred Schutz**: do Referencial Teórico-Filosófico aos Princípios Metodológicos de Pesquisa Fenomenológica. Texto Contexto Enferm. Florianópolis, Jul-Set; 22(3): 826-34, 2013.

Revisado, Prof. Adilson Oliveira Almeida, em 14/04/2023, [adilson.revisor@gmail.com](mailto:adilson.revisor@gmail.com).

## DIFERENTES CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: COMO EVITAR PRÁTICAS EXCLUDENTES

517

SILVA, Larissa Lays Lima da  
BAPTISTA, Carolina da Silva  
SANTANA, Jamile dos Santos

### RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em apresentar uma breve discussão acerca das diferentes concepções de avaliação e como evitar práticas classificatórias e excludentes. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, se baseou-se na leitura e análise de artigos e obras referentes a esse tema. Em busca de encontrar artigos e obras que apontem para discussão do referido tema, foi feita uma busca pela revista eletrônica SciELO e a plataforma Google acadêmico, e foi obtido um resultado de 97 artigos. Desses 97 artigos, após a leitura dos resumos foram escolhidos com muita cautela, dois artigos para a elaboração de uma revisão bibliográfica, escolhemos também quatro obras que abordam a temática em questão.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Avaliação classificatória e excludente. Conhecimento emancipador. Concepções de avaliação.

### INTRODUÇÃO

A avaliação a princípio nos remete ao processo de ensino e aprendizagem pois está vinculada as articulações indissociáveis na práxis pedagógica dos educadores. Embora não seja um conceito simples de ser definido no presente estudo pretendemos discorrer acerca dos conceitos de avaliação da aprendizagem em diferentes modalidades e apresentar suas funções para uma instrumentalização emancipadora ultrapassando as formas excludentes da mesma. Os autores que embasaram este estudo foram Dias (2005); Haydt (1997); Luckesi (2005); Vasconcellos (2014); Salomão, Nascimento e Gaspar.

O presente estudo aborda o tema “Diferentes concepções da avaliação da aprendizagem: como evitar práticas excludentes” e tem como objetivo principal, apresentar os estudos de caráter qualitativo, levando em consideração as avaliações de cunho excludente e classificatório e implicações da avaliação de práticas docente com o objetivo de emancipar o estudante. O trabalho está organizado em três momentos. O primeiro momento aborda a metodologia que foi usada para elaboração o presente estudo, como qual revista utilizamos para realizar a pesquisa, e quais métodos adotamos para a construção. O segundo momento aborda toda a fundamentação teórica que foi realizada. Foram buscados temas correlacionados ao assunto que optamos por

trabalhar, e filtramos as informações qualitativas. No terceiro e último momento elaboramos uma conclusão geral ao tema e aos dados informados.

## **METODOLOGIA**

Para a construção desta pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com intuito de levantar discussões sobre as formas de avaliações da aprendizagem em diferentes contextos, focalizando para forma excludente da mesma, e com isso apresentar caminhos para o educador evitá-las. A pesquisa contou com uma leitura minuciosa de obras e artigos acadêmicos que discutem sobre a temática. Os autores que contribuíram para o desenvolvimento foram Dias (2005); Haydt (1997); Luckesi (2005); Vasconcellos (2014); Salomão, Nascimento e Gaspar. Para a realização desta pesquisa utilizamos aparelho celular e Notebook para a busca de pesquisas na revista eletrônica SciELO e na plataforma Google acadêmico, como também utilizamos os mesmos equipamentos para elaboração da escrita. Foram utilizadas cadernetas e canetas para anotações complementares adicionais que colhíamos de cada artigo e obra analisados e novas informações que se davam a partir dos debates entre as autoras. Usamos Softwares que tiveram papéis fundamentais na elaboração deste trabalho, como Word: este, para a digitação e formatação do texto presente; Google Meet: para reuniões com as autoras deste trabalho para esclarecimentos sobre a temática, e Whats App: este serviu como ponte para troca de ideias entre as autoras deste trabalho.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Para a elaboração deste trabalho, fizemos uma busca de obras e artigos que tivessem relações com o tema escolhido. Para que isso fosse possível, fizemos uma busca na revista SciELO e na plataforma Google Acadêmico, e selecionamos 2 artigos e 5 obras discutem a avaliação da aprendizagem. Convém resumidamente apresentá-los a seguir.

Na obra de Cipriano C. Luckesi intitulada “Avaliação da aprendizagem” o autor discorre acerca a avaliação da aprendizagem no contexto escolar ser alvo constante de pesquisas e estudos pelo fato de ser um tema relevante, apresentando também estudos críticos sobre a temática na escola. Segundo Luckesi (2008) na avaliação classificatória e excludente a preocupação não está na aprendizagem, nem no desenvolvimento humano, a preocupação corroborar-se o estudante em competente ou incompetente.

Diante dessa avaliação a concentração está na nota, na aprovação e na reprovação. E com isso acontece uma distorção da prática pedagógica no qual os docentes querem cumprir todo o cronograma escolar, pois estão preocupados com os exames e usam a metodologia expositiva, contendo conteúdos preestabelecidos sem significado pertinente, causando desinteresse nos estudantes e angústia no professor que acaba por aderir uma avaliação classificatória como artifício de controle de comportamento.

Na obra “Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola” de Claudia de O. Fernandes (Org.), sob qual nos embasamos no primeiro capítulo intitulado “Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola” de Celso dos S. Vasconcellos, para o autor a avaliação classificatória é um tipo de peneira que somente vai abarcando os melhores resultados, as melhores notas e deixando de lado aqueles que possui dificuldades de aprendizagem, muitas vezes causadas por falta de recursos didáticos ou por ter uma aprendizagem mais lenta que os outros. Essa avaliação estabelece um padrão certo, e quem não está dentro desse padrão deve ser excluído.

O artigo “O processo de avaliação da aprendizagem escolar na prática pedagógica” da autora Magna Lúcia Furlanetto Gaspar, discorre sobre como a avaliação da aprendizagem escolar é um tema que provoca diversas reflexões na área educacional tendo em vista que a mesma é a prática avaliativa que tem sido um desafio no qual exige, principalmente do professor em sua prática pedagógica, a verificação constante, analisar se as atividades que são planejadas pelos mesmos dão oportunidades ao educando construir de fato um conhecimento significativo.

A autora explica que a avaliação é uma das etapas da atividade escolar e que a mesma precisa estar sintonizada com a finalidade do processo de ensino e aprendizagem e deve possibilitar aos educandos perceber suas fragilidades, seus avanços e com isso mediar o processo de apropriação de conhecimento. Desta maneira, a função social da escola é promover o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade com interesse de possibilitar ao estudante condições de emancipação humana, sendo seres autônomos em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento humano, produtores de conhecimento, seres críticos e significativo.

Na obra “Avaliação Participativa Perspectivas e Debates” de Ristoff; Almeida Júnior; Orgs. | Ano: 2005 | Volume: 1 no qual utilizamos o texto de José Dias Sobrinho que se encontra na parte 1 da referida obra, o mesmo é intitulado “Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação”, o autor discorre acerca da complexidade da avaliação considerando que a partir do

momento em que avaliamos, transportaremos também valores, interesses e princípios a partir da nossa visão de mundo. Corriqueiramente a avaliação está ligada aos interesses das classes dominantes, ou seja, daqueles que dispõem de poderes seja ele político ou econômico.

Conforme diz Dias (2005, p. 18). Toda avaliação corresponde e quer servir a uma certa concepção de educação, que, por sua vez, está integrada a uma ideia de sociedade. Desse modo, a avaliação é um fenômeno ético-político. Direta ou indiretamente, afeta a todas as pessoas, na medida em que diz respeito a toda uma sociedade.

A avaliação é, pois, a ação e o ato de avaliar levando em conta todos os esforços que os educandos fizeram para obter um nível de conhecimento e aprendizagem efetivo. A avaliação vai influenciar todo o eixo em objeto não somente o objeto imediato, nesse sentido, pretende-se avaliar de modo abrangente. Conforme a visão de mundo do educador é ampliada e seu objetivo seja uma avaliação democrática e não excludente fazendo com que seus métodos avaliativos sejam diversificados com o objetivo principal a aquisição de conhecimentos de maneira efetivas de seus educandos, os tornados participativos no processo de ensino-aprendizagem.

Na obra “Avaliação do processo de ensino-aprendizagem” de Regina CazauxHaydt na qual nos embasamos nos dois primeiros capítulos, a autora busca nos situar no que concerne a avaliação, suas funções, modalidades e propósitos, sempre exemplificando cada um dos termos mencionados anteriormente.

Para Haydt a avaliação é um processo contínuo e sistemático, e não pode ser aleatória nem improvisada, mas sim ser incessante e traçada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Neste contexto, a avaliação está dentro do sentido amplo que é o processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário seu planejamento para que ocorra em seu tempo normal e previsto, devendo conter feedback para permitir a reavaliação caso precise. A avaliação possui um caráter funcional pois se realiza em função dos objetivos, exemplo disso é quando é avaliado o processo de ensino-aprendizagem no qual se verificar em que medida os estudantes estão atingindo esses objetivos.

No artigo “A avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e classificatória” de Salomão e Nascimento, as autoras discutem sobre a importância da utilização pelos educadores de uma avaliação de maneira formativa, com intuito de evitar as classificatórias, para um pleno desenvolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, como retrata Salomão e



Nascimento, sobre a necessidade de avaliar todo o processo de aprendizagem, não apenas suas notas.

Desse modo, é imprescindível inserir nas práticas escolares a regulação do ensino e autorregulação da aprendizagem que trata-se de detalhar para o aluno o que deve ser feito e como fazer tal atividade, sendo possível uma melhor compreensão dos estudantes e superação das dificuldades, realizando também o processo de feedback com relação aos trabalhos e exercícios propostos, nesse sentido, esse estudante saberá acompanhar seu próprio desempenho e assim capaz de alcançar os objetivos, visto que, saberá o que precisa ser modificado, a partir disso, ocorrerá uma melhor aprendizagem para esses estudantes.

No estudo sobre diferentes concepções da avaliação da aprendizagem: como evitar práticas excludentes, buscou-se analisar a relevância em que a mesma tem no âmbito escolar e no desenvolvimento efetivo dos estudantes. Após a leitura e análise das obras e artigos aqui apresentados, destaca-se a necessidade de aprofundamento com novos estudos sobre a avaliação da aprendizagem com o objetivo de a mesma superar as formas excludentes e classificatórias, no qual o estudante deve aprender com métodos e metodologias que tem a finalidade de promover um conhecimento emancipador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se dedicou em apresentar um respectivo debate acerca da avaliação e suas implicações na prática escolar. Tendo como objetivo discutir sobre os posicionamentos trazidos pelos autores sobre a temática e com isto fomentar os possíveis caminhos sobre as práticas de avaliação usadas pelos educadores, pensando numa perspectiva democrática que promova a emancipação e o pensamento crítico desses estudantes. Com isto, proporcionando um melhor desempenho e ao alcance do aprendizado, evitando assim, excluir ou classificar os estudantes por meio de notas e práticas tradicionais de ensino.

A avaliação é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem, entretanto, caso o professor deseje optar por um único modelo de avaliação como por exemplo a prova na qual o estudante não compreendeu o conteúdo e o professor não faz o papel acompanhá-lo no processo de construção participativa da aprendizagem, isso vai acabar limitando o educando a um condicionamento o que irá afetar arduamente em diversas formas o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Contudo, a avaliação deve ter o objetivo de melhorar a aprendizagem identificando quais as dificuldades dos estudantes e sancioná-las, sendo um processo contínuo e sistemático, servindo também para impulsionar as mudanças no sistema escolar uma vez que é na escola que acontece também a formação do indivíduo e a mesma deve ser efetiva e plena.

O educador deve utilizar metodologias inovadoras buscando um relacionamento saudável com os educandos, já que a avaliação não se destina somente em avaliar o processo de construção da aprendizagem do estudante, mas também na avaliação do trabalho pedagógico do educador realizado no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é um trabalho em conjunto e deve perpassar os aspectos quantitativos, excludente e classificatório

## REFERÊNCIAS

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. RISTOFF, D.; ALMEIDA JÚNIOR, V. P. (Org.). In: Avaliação participativa: perspectivas e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

GASPAR, Magna Lúcia Furlanetto. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. 13 p. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1770-6.pdf> Acesso em: 02 fev. 2023.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do processo ensino – aprendizagem. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 292-293.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2008.

SALOMAO, Thais. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA FORMATIVA E NA CLASSIFICATÓRIA. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>>. Acesso em: 7 nov. 2022.

VASCONCELLOS, C. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. O. (Org.). Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

**EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: UMA REFLEXÃO ACERCA  
DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO  
A PARTIR DE UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA**

523

SANTOS, Jislaine Maciel dos<sup>219</sup>  
MARQUES, Leônidas de Santana<sup>220</sup>

**RESUMO**

Partindo do direito à Educação do Campo como um pilar fundamental para as populações que residem nos espaços rurais brasileiros, avaliamos que é imprescindível analisar as experiências de escolas do campo no país à luz das teorias pedagógicas críticas. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo discutir sobre o diálogo entre Pedagogia da Alternância e Pedagogia do Oprimido no contexto de uma Escola Família Agrícola no semiárido baiano, a partir da perspectiva da Educação como Prática da Liberdade. Metodologicamente, baseou-se na revisão conceitual e bibliográfica e na análise de dados primários e secundários, através da abordagem qualitativa. Embora se trate de uma pesquisa ainda em andamento, é possível afirmar que a escola estudada apresenta uma prática educativa contextualizada, assentada em uma perspectiva dialógica de formação humana.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Alternância. Pedagogia do Oprimido. Escola Família Agrícola.

**INTRODUÇÃO**

As experiências formais de Educação do Campo no Brasil são diversas e guardam singularidades importantes para o estudo dos fenômenos escolares. Em várias partes do Brasil podemos presenciar iniciativas de escolas itinerantes em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Casas Familiares Rurais, vinculadas ou não a estruturas de cooperativismo e sindicalismo rural, e Escolas Famílias Agrícolas, geralmente associadas às experiências de organização comunitária de inspiração católica da segunda metade do século XX. Neste trabalho, nos debruçamos sobre as práticas educativas de uma Escola Família Agrícola situada no semiárido baiano.

Em linhas gerais, o objetivo geral deste texto é discutir sobre o diálogo entre Pedagogia da Alternância e Pedagogia do Oprimido no contexto de uma instituição escolar camponesa, pela perspectiva da Educação como Prática da Liberdade. Neste sentido, avaliamos que a teoria

<sup>219</sup> Jislaine Maciel dos Santos. Universidade Federal de Alagoas. [jislaine.santos@delmiro.ufal.br](mailto:jislaine.santos@delmiro.ufal.br), <https://orcid.org/0009-0009-4725-1695>, <http://lattes.cnpq.br/8490642699594726>.

<sup>220</sup> Leônidas de Santana Marques. Universidade Federal de Alagoas. [leonidas.marques@delmiro.ufal.br](mailto:leonidas.marques@delmiro.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0002-6714-4039>, <http://lattes.cnpq.br/5984576916324144>.

freireana é uma referência fundamental na materialização de uma formação contextualizada com a realidade dos/as estudantes.

Por se tratar de um trabalho de investigação em andamento, neste texto apresentaremos algumas reflexões teóricas já estabelecidas no interior da pesquisa, bem como alguns dados levantados da primeira visita de campo que fizemos no segundo semestre de 2022. Trata-se de uma investigação introdutória sobre a relação que esta experiência de Educação do Campo tem com todo o debate de Paulo Freire sobre a Pedagogia do Oprimido, sem com isso se afastar de outros referenciais importantes para o debate, assentados na Pedagogia da Alternância e relação fundamental entre educação e trabalho.

## **METODOLOGIA**

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, esta pesquisa baseou-se em revisão conceitual, revisão bibliográfica, levantamento de dados primários, levantamento de dados secundários, e análise e organização dos dados e informações adquiridos, a partir de uma abordagem qualitativa.

Enquanto revisão conceitual, nossa investigação focou nos aportes teóricos da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire como um horizonte para entender as práticas educativas contextualizadas de Educação do Campo na Escola Família Agrícola objeto de estudo. Uma parte importante dessas reflexões foram sintetizadas neste texto. Com relação à revisão bibliográfica, ainda em desenvolvimento, estamos estabelecendo um breve estado da arte das experiências de escolas do e no campo no entorno próximo do Campus do Sertão da UFAL, lócus de nosso grupo de pesquisa. Ainda assim, nesta publicação apenas apresentaremos dados relativos à visita à Escola Família Agrícola que fica na região Nordeste do estado da Bahia.

Com relação ao levantamento de dados, optamos por organizá-los em duas partes. Os dados primários aqui apresentados foram coletados em visita à escola no mês de novembro de 2022. Ao longo do dia, conhecemos toda a estrutura da escola, bem como conversamos com estudantes, docentes e corpo gestor da instituição. Os dados secundários foram obtidos principalmente a partir do banco de dados da REFAISA – Rede das Escolas Família Agrícola Integradas ao Semiárido, instituição que congrega todas as Escolas Família Agrícola dos estados da Bahia e de Sergipe.

Localizada na Fazenda Serra Grande, no município de Ribeira do Pombal-BA, a escola atualmente oferta o Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) e o Ensino Profissional Técnico em

Agropecuária integrado ao Ensino Médio para os filhos/as de agricultores/as. O seu funcionamento se dá através de uma associação comunitária mantenedora, que capta recursos entre os pais e demais apoiadores da escola, além de captação periódica em editais de financiamento do governo do estado da Bahia.

Funcionando desde 1995, a escola contou com a participação de pais, moradores das comunidades circunvizinhas, do grupo de padres italianos padrinhos e da Diocese, que cedeu o terreno onde a escola funciona, para ser construída. Em razão do reconhecimento do trabalho desenvolvido nas comunidades e divulgado pela REFAISA, conseguiram parcerias com órgãos municipais e estaduais e federais. Atualmente conta com 159 adolescente/jovens matriculados/as, oriundos das comunidades camponesas dos municípios de Cícero Dantas, Ribeira do Pombal, Fátima, Novo Triunfo, Nova Soure, Heliópolis, Jeremoabo, Sítio do Quinto, Santa Brígida, Banzaê, Tucano, Euclides da Cunha e Adustina.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

### **Interloquções entre Educação, trabalho, alternância e dialogicidade**

É por meio do trabalho que a humanidade constrói as condições de sobrevivência e organiza as relações sociais (MARX, 2020). As práticas educativas, dentro deste cenário, são fundamentais para a formação técnica, mas também subjetiva. De acordo com Marx (2020), a terra é o objeto universal do trabalho, uma vez que é dela que a humanidade extrai toda a matéria que será instrumento de trabalho e sobrevivência. Por isso, a desapropriação e democratização do acesso à terra, junto com políticas públicas que assegurem os direitos básicos, são as principais pautas de reivindicação dos movimentos sociais camponeses. É nesse contexto de reivindicação pela terra e acesso a direitos básicos que a Educação do Campo emerge. Pautando a função social da escola na defesa dos territórios camponeses e o desenvolvimento de um modelo produtivo voltado para a soberania popular e a qualidade de vida das pessoas (CALDART, 2009).

A Educação como Prática da Liberdade tem como pressuposto a emancipação humana que, de acordo com Hage *et al* (2021), trata-se de um processo histórico de superação de todas as formas de alienação, exploração e dominação de uma classe ou grupos sobre outros. Essa relação oprimido-opressor, alicerçada em uma estrutura social, política, econômica e cultural

exploratória, priva ou limita a satisfação de necessidades básicas como alimentação, moradia, vestimentas, trabalho, e a direitos universais, como educação, saúde, cultura e lazer.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância, como prática formativa construída no movimento da Educação do Campo na década de 1980 (NOSELLA, 2012), se funda como uma estratégia teórico-metodológica que articula o tripé trabalho-educação-território, como processo educativo potencializador das dimensões estruturantes para a produção e reprodução da existência no contexto do campesinato. Segundo Hage *et al* (2021), esse tripé exige uma organização e planejamento curricular pautado na dialogicidade, uma vez que articula os conhecimentos científicos aos saberes, experiências, conhecimentos e culturas dos sujeitos.

Cordeiro *et al* (2011), salientam que a Pedagogia da Alternância tem origem na França, nas décadas iniciais do século XX, quando movimentos camponeses e populações do meio rural reivindicaram pela materialização de uma educação diferenciada para seus filhos, de modo que pudesse alternar entre a vida familiar e a escolar, como também, estruturar um currículo que contemplasse as necessidades das comunidades camponesas e oferecesse técnicas formativas de manejo agrícola, evitando, assim, a saída do campo.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chegou por volta da década de 1960, com as Escolas Família Agrícolas (EFAs), tendo as primeiras experiências educativas no Espírito Santo, em 1969. Ainda com base em Cordeiro *et al* (2011), a Pedagogia da Alternância é uma proposta educativa que assume o trabalho como princípio norteador, baseada na pedagogia socialista, buscando articular diferentes espaços e tempos educativos, como também, teoria e prática, ensino e pesquisa, trabalho e educação, escola e comunidade.

Hage *et al* (2021) destacam que, embora existam diferenças entre elas, a Educação do Campo se orientou no trabalho pedagógico proposto pela Pedagogia da Alternância, sobretudo, no trabalho como princípio norteador e na articulação entre escola e território. Essa organização e estruturação do processo educativo aproxima o sujeito do espaço de produção, na relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Para isso, há a necessidade de compreender as problemáticas e complexidades do campo, como o funcionamento da vida rural, a heterogeneidade ambiental, os conflitos, as etnias e raças, a diversidade produtiva e sociocultural.

Nesse sentido, se fala de uma educação que extrapola a compreensão de escolarização ou escola (VENDRAMINI, 2007). Acerca desta última, é importante salientar que nem toda escola localizada em áreas camponesas dispõe de uma educação do campo. De acordo com

Caldart (2009), a definição de Escola *do* Campo, assim como da própria concepção de Educação *do* Campo, só faz sentido quando pensada e elaborada *pelos* próprios sujeitos camponeses (agricultores/as, quilombolas, indígenas, acampados/as, assentados/as). O “*do*”, presente em ambas as nomeações, se refere ao protagonismo desses sujeitos na construção do projeto de educação e no conjunto das dimensões que envolvem o processo formativo. Na ausência desse protagonismo, tem-se uma escola *no* campo, mas que não dispõem de um currículo organizado e estruturado com base nas problemáticas e complexidade do campo.

Esse protagonismo pode ser interpretado como uma tentativa estratégica de recuperação da humanidade, ou seja, como uma prática educativa pela libertação dos sujeitos oprimidos. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) define como aquela que deve ser forjada *com* os sujeitos oprimidos e não *para* os sujeitos oprimidos, que lutam incessantemente pela recuperação de sua humanidade. Pode-se entender como uma denúncia das opressões e violências vivenciadas pelos sujeitos oprimidos a partir de uma interação radical, de uma práxis contrária ao *bancarismo*.

Freire (2019) salienta que os dominadores detêm métodos e técnicas de opressão que ilham os grupos oprimidos. Conceitos como os de união, luta e organização são marginalizados com o intuito de dividir e impedir a massificação popular. Essa cisão não é à toa, visto que se tratam de conceitos centrais da ação libertadora. Além disso, utilizam a burocracia estatal e a cultura como ferramentas repressivas. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido é uma ação dialógica, enquanto a pedagogia da classe dominante é antidialógica.

Essa interferência do opressor, seja através do Estado ou da Cultura, impulsiona o processo de desumanização dos sujeitos por meio da alienação e da objeção da imersão da consciência crítica (FREIRE, 2019). A conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural são características que constituem a teoria da ação antidialógica. Em contrapartida, a ação dialógica propõe a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural.

### **A ação dialógica no currículo da Escola Família Agrícola**

A partir das observações, foi possível identificar algumas características da Pedagogia do Oprimido na ação educativa da instituição escolar investigada. Entre elas, está a perspectiva de classe e do projeto de sociedade e educação presente nos princípios norteadores da escola. Esta busca aprimorar, através do conhecimento técnico, atividades já realizadas no campo, à

exemplo da castração de animais, valorizando a cultura e trabalho camponês. O efeito disso é perceptível na fala dos/as estudantes quando valorizam as atividades que executam na própria comunidade onde residem e não colocam a saída do campo como objetivo principal.

Outro elemento importante foram os relatos de geração de renda para os/as jovens camponeses, uma vez que a falta de renda é, muitas vezes, a razão do êxodo rural. Além disso, a estruturação curricular, segundo os monitores e gestores, é organizada a partir de eixos temáticos que refletem as necessidades comuns dos municípios que os/as estudantes são oriundos/as. E os componentes curriculares, articulados as temáticas selecionadas, contribuem para o aprofundamento dos conhecimentos e técnicas.

A rotina, as tarefas e os espaços coletivos possibilitam o desenvolvimento do que Freire (2019) chamou de *co-laboração*. O que se caracteriza pelo primeiro passo da ação dialógica, que é o despertar da consciência coletiva e o distanciamento da visão individualista. É o estreitamento da relação, quando o *outro* também significa o *nós*. Nesse sentido, os acordos e as tarefas, que são coletivas, instiga o sentimento de coletividade, de responsabilidade, de compreender que minhas ações (ou a falta dela) interferem no outro e vice-versa.

A *união* e a *organização* também foram elementos perceptíveis. Em linhas gerais, a primeira pode ser compreendida como a ausência de antagonismo com o outro, ou seja, quando o individualismo já não possui centralidade e a união entre os sujeitos possibilita a organização deles. O primeiro elemento é, inclusive, instigado pela própria organização escolar quando diz “*a gente não quer estrela, a gente quer uma constelação*”. A organização, por sua vez, estava presente na divisão de tarefas, no comprimento dos acordos coletivos. Assim, a união e a organização são elementos que se entrelaçam.

As práticas externas, como a já mencionada castração, e outras como irrigação, manejo do solo e o próprio Projeto Profissionalizante do Jovem (PPJ) podem ser entendidos como uma *síntese cultural*. Já que esta significa a fusão entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos populares. Em outras palavras, é possível que antes de chegar à escola alguns/algumas dos/as estudantes já soubessem o que significa a castração e/ou como realizá-la. No entanto, agora poderão fazer com base em conhecimentos científicos. Não se trata de desmerecer ou diminuir os conhecimentos populares, mas de sintetizar os conhecimentos oriundos da cultura primitiva com os conhecimentos oriundos da cultura científica.

A última observação se refere ao olhar empreendedor da educação, oriundo de uma concepção neoliberal. De acordo com Freitas (2018, p.31), “o modelo fundamental das relações



humanas nessa sociedade é o ‘empreendimento’ que se expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a ‘empresa’”. Apesar de oferecer curso técnico para adolescentes/jovens, a Escola Família Agrícola investigada supera a visão empresarial da educação, que frequentemente vem ganhando mais espaço e corpo dentro das escolas. Isso não significa que o cooperativismo não esteja presente na formação dos/as estudantes, tendo em vista sua significância para a geração de renda. A provocação aqui realizada, se refere a perspectiva de mercado, no qual a exploração dos recursos naturais supera a preservação socioambiental. Os sistemas produtivos presentes na escola, além de proporcionar a formação técnico-profissional, formam sujeitos com novas percepções de se relacionar com a natureza.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa da Educação do Campo ultrapassa a ideia de escolarização, visto que sua defesa se caracteriza pela luta contra o trabalho alienado que expropria o trabalhador e a trabalhadora dos seus meios de produção e, conseqüentemente, dos seus meios de subsistência. Nesse sentido, se configura pela luta e defesa da terra, da alimentação saudável, da agricultura familiar e das ferramentas pedagógicas e tecnológicas para o manejo do campesinato.

Analisando objetivamente as várias experiências de Educação do Campo no território brasileiro, é possível notar a importância do debate pedagógico crítico que dê conta de uma visão contextualizada das práticas de ensino, em uma relação imbricada entre comunidade escolar e sociedade como um todo. Neste sentido, apresentamos uma breve reflexão sobre algumas interlocuções entre a perspectiva da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Oprimido, sem com isso esgotar todas as possibilidades de aproximação destas perspectivas educacionais que são base para a Educação do Campo existente no país.

Experiências de escolas do campo, como a que foi analisada neste texto, são exemplos concretos de como a escola pode ser um instrumento de conscientização e organização da classe trabalhadora. No entanto, apesar dos avanços, a luta institucional ainda se apresenta como um desafio para a conquista de políticas públicas voltadas para escolas do campo. Além disso, é possível concluir que a Escola Família Agrícola investigada apresenta características da teoria dialógica da Pedagogia do Oprimido. Assim, se apresenta como um importante espaço de formação subjetiva, de resistência e de sujeitos jovens criativos, críticos e combativos.

## REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MICHELOTTI, Fernando. Formação em Alternância. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 429 - p. 437.

MARX, Karl. Trabalho alienado e propriedade privada. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. **História, natureza, trabalho, educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 317 - 335.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

REFAISA. **EFA – Ribeira do Pombal**. Disponível em: <<https://refaisa.org/escolas/ribeira-do-pombal/>>. Acesso em: 17 de dez. 2022.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

## ENSINO DE FILOSOFIA E CURRÍCULO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA<sup>221</sup>

531

FERREIRA, Vanessa do Rêgo<sup>222</sup>

MELO, Adailton Pereira<sup>223</sup>

SILVA, Beatriz Araújo da<sup>224</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar estudos primários sobre o ensino de Filosofia no contexto da educação básica, na tentativa de localizar os estudos sobre o lugar da Filosofia no currículo do ensino médio, considerando, também, as políticas curriculares que promovem a presença ou a ausência da Filosofia no currículo. O ensaio fundamenta-se na realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que parte da seguinte questão: como estão sendo desenvolvidos os estudos sobre o ensino de Filosofia no contexto curricular? Sendo assim, esta RSL está estruturada em três momentos, composição e metodologia; seleção dos estudos; e, extração dos dados, realizados nas bases de dados.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Filosofia Escolar. Ensino Médio. Currículo.

### INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia segundo aponta Cartolano (1985), está presente na educação brasileira desde a Companhia de Jesus. Desde então, a Filosofia se faz intermitente na educação básica no Brasil, ora estando presente nos currículos, ora estando ausente. A Filosofia, afirma Alves (2002), esteve presente desde o período colonial, passando pelo período republicano, se fazendo ausente durante a ditadura militar e, finalmente, reinserindo-se no período de redemocratização do país no período pós anos 1980.

No âmbito das produções acadêmicas o ensino de Filosofia ou a Filosofia escolar torna-se um objeto propriamente filosófico antes da obrigatoriedade de seu ensino em 2008 com a Lei nº 11.684. No entanto, com o ensino obrigatório dessa disciplina há um fortalecimento dos cursos de licenciatura em Filosofia, segundo Carneiro (2019).

<sup>221</sup> Este trabalho é uma versão adaptada do artigo publicado no livro Educação e Filosofia: perspectivas de um pensar militante, que contava com quatro autores. Para esta versão somente três dos autores optaram por participar da publicação.

<sup>222</sup> Licenciatura em Ciências Sociais (UFAL), Mestra em Educação (UFAL). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU – UFAL. ORCID: <https://orcid.org/000-0002-6528-8880>. E-mail: [vanessarego@gmail.com](mailto:vanessarego@gmail.com)

<sup>223</sup> Bacharelado em Teologia – Pontifício Ateneo Santo Anselmo e graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Filosofia (UFPE). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU – UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3089-4450> E-mail: [adailtonpmelo@hotmail.com](mailto:adailtonpmelo@hotmail.com)

<sup>224</sup> Licenciada em Pedagogia (UFAL), Mestra em Educação (UFAL). Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação–PPGE/UFAL–UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3493-3808> E-mail: [beatriz.araujo@fso.ufal.br](mailto:beatriz.araujo@fso.ufal.br)

Configurada no currículo do Ensino Médio há menos de dez anos, a Filosofia volta a ser suprimida por meio da flexibilização do seu currículo, através da aprovação da Lei nº 13.415/2017, onde se determina que as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação física, se configurem no currículo através de estudos e práticas. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, o ensino de Filosofia configura-se de forma transversal, uma vez que seu ensino estará incluído na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Diante dos elementos supracitados, buscamos empreender nesse trabalho uma revisão sistemática da literatura (RSL). Segundo Cordeiro et. al. (2007), a revisão sistemática caracteriza-se por um processo que busca investigar, analisar e sumarizar estudos primários sobre uma temática específica. E, para o desenvolvimento de uma boa RSL é fundamental que a pergunta inicial seja bem definida (CORDEIRO et. al., 2007).

Desse modo, a fim de observar a situação das produções acadêmicas sobre o ensino de Filosofia e currículo, empreendemos uma revisão sistemática da literatura em três bases de dados. Com isso, realizamos buscas por trabalhos acadêmicos que problematizem sobre a relação entre currículo e ensino de Filosofia na educação básica, seja no âmbito das políticas curriculares, seja no âmbito de categorias filosóficas como, por exemplo, o ensino de Filosofia e cidadania. Sendo assim como ponto de partida inicial definimos a seguinte questão: como estão sendo desenvolvidos os estudos sobre o ensino de Filosofia no contexto curricular?

Para o empreendimento dessa pesquisa foram realizados os seguintes procedimentos: elaboração do protocolo<sup>225</sup>; seleção dos estudos, por meio dos critérios de inclusão e exclusão; e, por fim, extração dos dados. Como questões norteadoras da nossa RSL utilizamos: P1- Como o currículo de Filosofia no Ensino Médio vem sendo pensado? P2-Como vem sendo desenvolvido o ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio?

## **METODOLOGIA**

Inicialmente, para a elaboração nossa RSL foi utilizado o StArt, um *software* que tem por objetivo auxiliar na elaboração de revisões sistemáticas, desde o processo de investigação à sumarização dos dados.

---

<sup>225</sup> A elaboração do nosso protocolo tomou como referência o *software* utilizado, o StArt (State of the Art through Systematic Review), onde estabelecemos a questão principal de pesquisa, palavras-chave, objetivos, bases de dados, *strings* de busca, critérios de inclusão e exclusão, critérios de qualidade e formulário para a extração dos dados.

O início do nosso trabalho se deu pela construção do protocolo de pesquisa, que veio a conduzir todo o processo de elaboração da RSL. O protocolo foi composto pelos seguintes pontos: objetivo; questão de pesquisa; perguntas de pesquisa; definição das bases de dados; critérios de seleção e inclusão; idiomas; *strings* de busca; definição dos tipos de estudos; e critérios de qualidade.

Para a etapa de investigação, o método consistiu na busca na *web* de artigos em periódicos e anais de eventos científicos da área de educação, utilizando palavras-chaves definidas no protocolo. Com base nos critérios das seleções das fontes, optamos por utilizar três bases de dados: *Scielo*<sup>226</sup>, *IEEE XPLORE*<sup>227</sup> e *Google scholar*<sup>228</sup>. Após a escolha das bases, definimos os *strings* de busca, pré-estabelecidos no protocolo. Todavia, só conseguimos realizar nossa busca após a definição de uma terceira *string* de busca.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Antes de evidenciar as respostas das perguntas de pesquisa identificamos que dos 17 artigos encontrados 15 desenvolveram pesquisa bibliográfica e somente 2 apresentaram metodologia qualitativa, foram eles: o artigo intitulado “Desafios na tessitura do filosofar: a prática da docência no ensino médio” de Ferreira et.al (2018), onde os autores propõem uma pesquisa de natureza qualitativa na tentativa de compreender o “processo reflexivo de ensinar e aprender a pensar no espaço complexo e desafiante da escola.” (FERREIRA et. al., 2018, p. 11); o outro artigo está intitulado de “Curriculum change and teachers’ representations of challenges: the case of the social studies curriculum in Zimbabwe” (Mudança curricular e representações dos professores sobre os desafios: o caso do currículo de estudos sociais no Zimbábue) de Chimbunde e Kgari-Masondo (2020). O artigo desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa, mais especificamente um estudo de caso interpretativo, na tentativa de compreender a política de implementação do currículo de Estudos Sociais explorando a perspectiva da filosofia *Ubuntu*, a partir da percepção dos professores do Zimbábue (CHIMBUNDE e KGARI-MASONDO, 2020).

Sendo assim, tendo como objetivo responder a questão P1- Como o currículo de Filosofia no Ensino Médio vem sendo pensado? Subdividimos os artigos em seis blocos nos quais estão relacionadas uma temática específica ao currículo de Filosofia, são eles: Cidadania;

<sup>226</sup> <http://scielo.org>

<sup>227</sup> <http://ieeexplore.ieee.org>

<sup>228</sup> <http://scholar.google.com.br>

Política curricular; Currículo e saber<sup>229</sup>; Filosofia Africana; Prática docente; e, transposição didática. Observa-se que embora os autores estejam concentrados num bloco específico eles desenvolvem a temática a partir de perspectivas diferentes.

No bloco que trata sobre o tema de cidadania, encontramos três trabalhos que abordam a temática a partir de: Michael Foucault utilizando o conceito de governamentalidade para analisar o caráter ético, político e estético da cidadania e como a Filosofia contribui para essa formação cidadã (GALLO, 2012); noutro trabalho, o date concentra-se o debate sobre a formação do jovem num sentido político, o que se relaciona diretamente com a ideia de cidadania (SEVERINO, 2010); e, uma última abordagem, parte de uma relação entre Gramsci e cidadania (SILVEIRA, 2013).

No bloco que trata das políticas curriculares, podemos encontrar trabalhos que abordam desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio – DCNem até a política curricular mais atual no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular –BNCC (RODRIGUES, 2012; CARVALHO, 2019; FÁVERO et. al., 2020). Identificamos ainda um trabalho nigeriano que trata de uma política curricular que relaciona num currículo sustentável com utilizando-se da Filosofia.

Sobre a temática intitulada currículo e saber, encontramos currículos de Filosofia pensados a partir: da categoria de práticas de pensamento de Michael Foucault (RIBEIRO, 2014); relação entre história e filosofia, ou melhor, o ensino de filosofia partindo de uma perspectiva histórica (SILVA, 2019); relação entre Filosofia e o desenvolvimento uma educação científica, uma educação para a pesquisa (LAMPERT, 2020).

No tocante à Filosofia africana, os trabalhos apontam para uma necessidade da Filosofia africana alcançar o mesmo patamar de importância da Filosofia Ocidental nos sistemas de ensino da África do Sul e Nigéria (MAKASA, 2018; IRABOR e QUADRI AYODELE, 2020; CHIMBUNDE e KGARI-MASONDO, 2020).

Por fim, os dois últimos blocos apresentam, respectivamente, as temáticas de prática docente, considerando o que seria o filosofar (FERREIRA et. al., 2018); e, transposição didática, abordando tanto a transposição do conhecimento filosófico acadêmico, mas, também, o conteúdo do livro didático e dos currículos prescritos (AGRATI, 2019).

<sup>229</sup> Como saber, estamos entendendo uma teoria específica produzida por um campo epistemológico de um teórico específico ou de uma área de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui empreendido nos mostrou uma gama de possibilidades de pensar sobre o currículo de Filosofia ou a relação do ensino de Filosofia e currículo. No entanto, indicamos a necessidade de realizar uma nova Revisão Sistemática da Literatura, ampliando o número das bases de dados a serem utilizadas. Consideramos, ainda, na necessidade de buscar na literatura cinzenta, livros, capítulos de livros e revistas eletrônicas brasileiras. Pois mesmo tendo encontrado uma pluralidade de estudos sobre o ensino de Filosofia e currículo, encontramos apenas um artigo que debatesse, especificamente sobre a BNCC, que vem a ser nosso interesse de debate inicial. No entanto, tivemos que reformular a pergunta de pesquisa a fim de encontrar um número mais significativo de estudos.

## REFERÊNCIAS

- AGRATI, Laura Sara. The transposition of a Philosophy subject matter. C.S. Peirce as 'knowledge to be taught. **The Educational Review**. Estados Unidos, v.3, 2019, p. 220- 234.
- ALVES, Dalton José. A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.
- CARNEIRO, S. R. G . Filosofia da base: o Ensino Filosófico em um currículo fragmentado. In: CASSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto (orgs). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 221-234.
- CARTOLANO, Maria Tereza P. Filosofia no ensino de 2º grau. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- CHIMBUNDE, Pfuurai; KGARI-MASONDO, Christine Maserole. Curriculum change and teachers' representations of challenges: the case of the social studies curriculum in Zimbabwe. **Curriculum Perspectives**. Austrália, 2020.
- CORDEIRO, et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Cir. Rio de Janeiro**, v. 34, n. 6. p. 428-431, 2007.
- FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria, v. 6, 2020, P. 1-17.
- FERREIRA, Amauri Carlos; BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; FERREIRA, Soraia Aparecida Belton. Desafios na tessitura do filosofar: a prática da docência no ensino médio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018, P. 1-21.

GALLO, Silvio. Governamentabilidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v. 42, 2012, p. 48-65.

IRABOR, Benson Peter; QUADRI AYODELE, Y. Indigenous African System and quest for contemporary education: the Ubuntu perspective. **Sapientia Global Journal of Arts, Humanities and Development Studies (SGOJAHDS)**. Nigéria, v. 3, 2020, p. 197-206.

LAMPERT, Yvonne. Teaching the Nature of Science from a Philosophical Perspective. **Science & Education**. 2020.

MAKASA, Dennis. African Philosophy and the Challenge from Hegemonic Philosophy. **Education as Change**. África do Sul, v. 22, 2018, p.1-22.

RIBEIRO, Cintya Regina. **Pro-Posições**. Campinas, v. 25, 2014, p. 219-237.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 46, 2012, p. 69-82.

SILVA, Matheus Bernardo. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, 2019, p. 199-218.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **R. Brasileira de Est. Pedagógico**. Brasília, v. 94, 2013, p. 53-77.

SERVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, 2010, p.57-74.

WALSON, Ominini Brother Asako; AJEKERE, Nancy Abuchi. Management of Secondary Education for Sustainable National Development in Nigeria. **International Journal of Scientific Research in Education**. Nigéria, 2020, v. 13 (3), p. 589-605.



## ENTRE DEVANEIOS E INFÂNCIAS: POR UMA PEDAGOGIA DA MARAVILHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

537

CUNHA JUNIOR, Williams Nunes da.<sup>230</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender as contribuições do devaneio para a Educação Infantil. A partir de um estudo de cunho bibliográfico, buscamos inicialmente, entender a vida, obra e pensamento do filósofo Gaston Bachelard. Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, nos propomos pensar a infância a partir de um prisma filosófico e a Educação Infantil, numa síntese histórica, com atenção para o que dizem os documentos norteadores das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica. A ideia de devaneio pode contribuir de diversas formas com as práticas pedagógicas na Educação Infantil, de modo especial, com o direito de sonhar das crianças, de forma que elas vivam experiências significativas em suas infâncias, de forma integral, valorizando e se expressando também através da emoção, da criatividade, da imaginação.

**Palavras-chave:** Bachelard. Infância. Devaneio.

### INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa tem como objetivo investigar quais as possibilidades educativas presentes no conceito de devaneio, proposto por Gaston Bachelard, para a educação das crianças pequenas? Para responder à essa pergunta, recorreremos à pesquisa de cunho bibliográfico sobre o conceito de devaneio, sobre a Educação Infantil e sobre as infâncias.

O pensamento de Bachelard é um pensamento infantil porque é inaugural, de começos. O filósofo propõe algo diferente sobre a ciência e o fazer científico de sua época. Seu pensamento representa uma ruptura epistemológica, para usar um termo de sua filosofia, com o pensamento vigente em seu tempo. Em Bachelard encontramos a ciência como algo móvel, destituída da pretensão de conhecimento absoluto, mas como algo em transformação.

O nosso interesse em seu pensamento, no entanto, é pela vertente poética de seu pensamento ou pelo Bachelard noturno, pois é nesse momento posterior, tardio, de seu pensamento que encontramos o conceito de devaneio. O devaneio, junto aos sonhos, seria visto por ele como formas de pensar que aproximam razão e imaginação tornando-os complementares no ato de criação. Há, portanto, uma dimensão criadora na imaginação poética.

<sup>230</sup> Williams Nunes da Cunha Junior. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: williamsjr\_cmf@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6528-8880>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6969852812435282>.

O devaneio, ou sonho diurno, pode ser entendido como um sonhar acordado que tem a ver com nossa capacidade de imaginar, de criar, brincar e fantasiar. É nesse sentido que podemos estabelecer uma relação entre devaneio e infância, uma vez que imaginar, criar, brincar e fantasiar são tão característicos da infância, embora, não apenas desta. Assim, encontramos uma abertura para falar de uma educação da sensibilidade, de forma a nos opor a uma superioridade da razão e uma subalternidade da imaginação no processo educacional.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é o lugar específico para a educação formal da infância. Nos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas dessa etapa, encontramos a afirmação de uma criança potente, uma imagem afirmativa da infância, a qual não se reduz a um momento de passividade, mas de criação, de produção de cultura. A criança cria, a criança produz. São esses documentos que apontam como princípios que as práticas pedagógicas devem respeitar, os princípios éticos, políticos e estéticos. De forma que nos interessa, em nossa discussão, principalmente os últimos que tratam da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Os princípios estéticos nos permitem estabelecer uma relação entre a proposta bachelardiana de devaneio e a Educação Infantil, o que nos remete a pergunta título desse artigo. Muitas são as contribuições que o devaneio pode trazer as práticas pedagógicas na Educação Infantil, algumas que talvez nem possamos imaginar ainda, por isso mesmo, o devaneio não se restringe às crianças, mas se estende a todos aqueles que ousam sonhar com o ainda não-sonhado, que sonham com a possibilidade de viver o ainda não-vivido. O devaneio nos coloca em abertura para imaginar e sonhar com o ainda não-imaginado, no esperar de novos mundos possíveis.

## **METODOLOGIA**

A nossa pesquisa se utiliza da pesquisa bibliográfica, buscando, em artigos de periódicos científicos e demais trabalhos acadêmicos, como dissertações e teses, além de livros de referência sobre a temática abordada, as bases teóricas para fundamentar a discussão que aqui empreendemos.

A pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como “o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico” (SOUSA;

OLIVEIRA; ALVES, 2021). Assim, buscamos nas produções já citadas, as bases teóricas de nossa pesquisa. Tais obras selecionadas de acordo com a abordagem da temática de nosso estudo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O filósofo Gaston Bachelard viveu em uma época caracterizada pelo questionamento da ciência como verdade absoluta. Como fruto de seu tempo, ele propôs um novo modo de fazer ciência, um novo entendimento sobre os métodos científicos de sua época e uma nova concepção de ciência, ideia que ficou conhecida como “novo espírito científico”.

A novidade do pensamento de Bachelard não se limita ao conhecimento científico, mas ele propõe uma nova forma de conhecimento em geral, ainda que de outro tipo, por meio da poética, da sensibilidade. Assim, o filósofo mina a concepção que separava em dois polos opostos razão e emoção, racionalidade e sensibilidade.

O pensamento bachelardiano costuma ser entendido em duas vertentes diferentes (TERNES, 1997, p. 120): a científica e a poética, ou ainda, como o Bachelard diurno (ciência) e o Bachelard noturno (poética). Nos interessa, em nossa discussão, as ideias e o pensamento do filósofo da noite, principalmente em seu conceito de devaneio.

A obra “A poética do devaneio” apresenta o desenvolvimento da poética bachelardiana. Nesta obra “Bachelard fala [...] sobre o despertar da imaginação por meio da imagem poética. Dá ênfase aos sonhos e aos devaneios como forma de pensar que aproximam imaginação e razão tornando-as complementares no ato de criação” (RIBEIRO; LOVATO; MERGEN, 2016, p. 2). Há, portanto, uma potência criadora na imagem poética.

O despertar da imaginação poética não se dá no sonho noturno, mas no sonho diurno. Em Bachelard encontramos uma clara distinção entre esses dois momentos. O sonho noturno é o sonho inconsciente, aquele que temos quando estamos dormindo. O sonho diurno é o sonho acordado, o qual o filósofo chama de “devaneio”, o qual “tem a ver com nossa capacidade de imaginar, de criar, brincar, fantasiar, desligar-se das sobrecargas de trabalho, da vida burocrática e da enfadonha vida de adulto” (CHIQUINI; SILVA, 2019, p. 102). Trata-se de uma sonhar acordado, de um sonhar de olhos abertos.

A poética nos possibilita nos colocar em movimento, permite sonhar com um mundo diferente, com outras formas de ser e existir, diferentes daquelas a que estamos habituados ou a que nos habituaram. É nesse sentido que podemos dizer que “o novo sempre vem”, pois sonhar

é algo que está presente no ser humano, e é por meio dele que a realidade se faz outra a cada instante. Há um caráter ético e político, podemos dizer, na proposta poética de Bachelard.

A imaginação, como algo tão característico da infância, nos permite estabelecer uma relação entre devaneio e infância. Entendemos e defendemos que “a criança cria seu mundo a partir da imaginação. Esse sonhar acordado remete à própria linguagem infantil, às brincadeiras criadas, aos brinquedos imaginados” (CHIQUINI; SILVA, 2019, p. 104). Quantas criações, quantos mundos, quantos sentidos transitam no meio infantil e, como consequência, quanto movimento de pensamento.

A vertente poética de Bachelard nos permite pensar na possibilidade de uma “pedagogia poética”, a qual se daria por meio das imagens poéticas que desestabilizam o pensamento, o colocam em movimento. Há um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas. A imagem poética “nos põe no mundo [...] possibilitam um mundo [...] instigam pensamentos (RIBEIRO; LOVATO; MERGEN, 2016, p. 3). É uma pedagogia que lida com devaneios e com o sensível.

A Educação Infantil, lugar mais próprio para a educação formal das crianças, tem como princípios norteadores das suas práticas pedagógicas os princípios éticos, políticos e estéticos, conforme o discurso oficial<sup>231</sup>. Entre os princípios estéticos estão os da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão (BRASIL, 2010). Há uma dimensão estética nesses princípios, a qual nos permite estabelecer uma relação com o devaneio para pensarmos em uma “pedagogia da maravilha” na Educação Infantil.

A “pedagogia da maravilha” tem seu fundamento no pensamento de Nigris (2014). Segundo essa pensadora, o início do saber, para os gregos, tem seu início com a maravilha. Em Aristóteles, encontramos o espanto, a admiração, como possibilidade para o surgimento da filosofia. Há um ponto em comum: o maravilhar-se inaugura a possibilidade de conhecimento. É o estranhamento do mundo que nos impele a conhecê-lo. E se a infância é esse primeiro momento inaugural da vida humana, propomos que outro ato inaugural, o maravilhar-se, seja o ponto de abertura das crianças ao conhecimento.

O ato de maravilhar-se, de admirar-se, parece-nos algo muito próprio das infâncias/crianças, assim como defende Nigris (2014). Ela propõe que se deve “partir, antes de mais nada, do desejo autêntico de conhecer e de descobrir da criança [...] E cada criança pode

<sup>231</sup> O entendimento de discurso oficial em nosso texto diz respeito aos documentos governamentais que orientam e/ou regulamentam as práticas no campo da educação, nesse caso, da Educação Infantil.

ser considerada um cientista na descoberta das leis da natureza” (NIGRIS, 2014, p. 139). Aqui aparece a ideia defendida por nós sobre a infância de uma perspectiva afirmativa.

O devaneio, dentro do que propomos como “pedagogia da maravilha”, ocupa um lugar importante, pois ele se dá na abertura para possibilidades outras. Quando pensamos na infância vemos que “[...] a criança cria seu mundo a partir da imaginação. Esse sonhar acordado remete à própria linguagem infantil, às brincadeiras criadas, aos brinquedos imaginados. Tudo é possível quando se sonha (CHIQUNI; SILVA, 2019, p. 104). Imaginação, maravilha e devaneio, práticas que possibilitam outras vivências para as crianças.

A primeira contribuição do devaneio para a educação das crianças é a garantia do direito das crianças de sonhar. Ao se garantir à criança o direito de sonhar, nós a reconhecemos em sua forma afirmativa, pois ela passa a ser vista como sujeito de direitos que brinca, imagina, fantasia, observa, experimenta, narra e questiona.

A segunda contribuição do devaneio é a afirmação e garantia da singularidade da criança que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio. Essa singularidade em ver, sentir e entender o mundo pode ser potencializada pelo devaneio, uma vez que ele permite a criança ser livre, inclusive, em sua imaginação.

O trabalho com o devaneio e a imaginação, numa pedagogia da maravilha, garante o respeito aos princípios que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem respeitar, conforme apontam as DCNEI, principalmente aqueles que são os princípios estéticos, uma vez que estes estão pautados na sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão.

A afirmação de Mata (2014, p. 70) sobre as contribuições do devaneio nos diz que “proporcionar devaneios às crianças, envolvê-las numa imagem poética, estimular suas fantasias, favorecer seus assombros e suas paixões alenta o conhecimento e a compreensão da vida, amplia as alegrias e esperanças da infância”. Mais uma razão para oportunizar às crianças a vivência e experiência do devaneio”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O devaneio na Educação Infantil, como vimos, garante às crianças o direito de sonhar. Um sonhar acordado, o sonhar o não-sonhado, uma vivência do irrealizável por meio da imaginação criadora. Assim, se possibilita para as crianças a criação de novos mundos, de novos sentidos e de uma educação infantil plena, na qual as vivências e as experiências sejam significativas e ocorram de modo integral, integrando razão e emoção.

O devaneio permite ainda o respeito ao modo singular de compreensão da criança sobre o mundo que a cerca, pois permite a criança ser livre em sua imaginação e em como expressa essa compreensão do mundo. A criança é potente. Ela pode. E poderá muito mais se for respeitada em suas singularidades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CHIQUINI, Aline; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A infância poética em Gaston Bachelard e Lewis Carrol. **Cadernos Cajuína**, v. 4, n. 3, 2019, p. 101-112.

MATA, Juan. “O direito das crianças de sonhar”. In: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

NIGRIS, Elisabetta. “A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, Amanda de Cassia Borges; LOVATO, Ana Cristina do Amaral; MERGEN, Carla Cristiane. A imaginação criadora nos devaneios de Gaston Bachelard: possibilidades de educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2016, Santa Cruz do Sul, RS. **Anais**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2016, p. 1-6.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVEZ, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021, p. 64-83.

TERNES, José. Bachelard e o novo espírito científico. **Filósofos**, v. 2, n. 1, 1997, p. 109-120.

**ESTUDOS COM JUVENTUDES A PARTIR DE SUAS NARRATIVAS:  
contribuições de um dossiê temático**

OLIVEIRA, Laura Santos de<sup>232</sup>

ALMEIDA, Julya Myrele Rosendo de<sup>233</sup>

REIS, Rosemeire<sup>234</sup>

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar cinco artigos que utilizam a narrativa em estudos com as juventudes, publicados no dossiê: “Educação e juventudes: contribuições da pesquisa biográfica na sociedade contemporânea” (2018). Fundamenta-se teoricamente na concepção de narrativa de Christine Delory-Momberger e de Paul Ricoeur. O estudo trata-se da pesquisa qualitativa, bibliográfica, como parte de um projeto PIBIC, inserido em uma pesquisa maior<sup>235</sup>. Conclui-se que o enfoque biográfico e os estudos com jovens se nutrem e se enriquecem; permitem pesquisas com potencial formativo e reflexivo. Identifica-se, também, uma diversidade de procedimentos: entrevistas de pesquisa biográfica, entrevistas narrativas, dispositivos de pesquisa-formação com observações e entrevistas, entrevistas biográficas em grupo.

**Palavras-chave:** Juventudes. Narrativas. Pesquisa biográfica.

**INTRODUÇÃO**

O presente artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de iniciação científica da Ufal, no ciclo de 2020/2021 e tem com o objetivo apresentar a análise de cinco artigos que utilizam a narrativa em estudos com as juventudes, focalizando estudos publicados no dossiê “Educação e juventudes: contribuições da pesquisa biográfica na sociedade contemporânea”, em 2018<sup>236</sup>.

Parte-se do conceito de narrativa conforme Christine Delory-Momberger a narrativa é produzida quando interpretamos, ordenamos e organizamos os acontecimentos, as experiências, porém, isso não ocorre de forma linear, de forma homogênea e sim de forma heterogênea. Para a autora, os indivíduos, ao narrar sua história, estão desenvolvendo uma interpretação de si,

<sup>232</sup> Laura Santos de Oliveira. Universidade Federal de Alagoas. Lauramcz1@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-4207-9449>, <http://lattes.cnpq.br/8057784185211690>.

<sup>233</sup> Julya Myrele Rosendo de Almeida. Universidade Federal de Alagoas. myrelerosendo@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5091-7859>, <http://lattes.cnpq.br/4941670061812476>.

<sup>234</sup> Rosemeire Reis. Universidade Federal de Alagoas. [reisroseufal@gmail.com](mailto:reisroseufal@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-1525-3564> <http://lattes.cnpq.br/3449113858899262>.

<sup>235</sup> A pesquisa maior denominava-se: <sup>235</sup> “Pesquisa biográfica em educação, juventude e mobilização para aprender estudo empírico e perspectivas teóricas”, que contou com o fomento financeiro do CNPq e FAPEAL.

<sup>236</sup> O outro dossiê que faz parte da pesquisa PIBIC foi “Narrativas, teorias e métodos”, de 2014.

realizando um trabalho de dar forma as suas experiências, o que denomina de processo de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2011). Rosemeire Reis acrescenta que “narrar uma história sobre si mesmo é um trabalho que implica pensar, refletir, interpretar e produzir significados sobre as atividades e experiências” (REIS, 2022, p. 2). Acrescenta que realizamos este processo reflexivo é todo o momento, porém, “para expressá-lo utilizamos linguagens socialmente construídas: oral, escrita, corporal, a partir de imagens, o que produz o que denominamos de narrativas de si” (REIS, 2022 p. 2)

Nas leituras e análise dos artigos focalizamos quais são modos como as cinco pesquisas engajam os/as jovens na produção das narrativas de si.

## **METODOLOGIA**

A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa, de acordo com Lüdke e André (2012), De acordo com a autora a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE e ANDRÉ, 2021, p. 38)

Após várias leituras dos artigos foram elaboradas fichas descritivas com os seguintes aspectos: autor(es); título do artigo; concepção de narrativa: sujeitos da pesquisa; modos como as narrativas foram utilizadas, especialmente para identificar nos artigos estudados como os/as jovens se engajaram na produção das narrativas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Para Delory-Momberger, (2011, p. 341) a narrativa “não é somente como o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência: é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida”. Para a autora a narrativa é um trabalho mental e comportamental voltada a compreender e estruturar as experiências e as ações, mediante diferentes linguagens: da oralidade, escrita, a partir de imagens, etc. A autora defende que através da narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas a nossa volta, interligamos os acontecimentos no tempo, as pessoas e através dela damos significado as experiências e situações que vivemos. Portanto, conforme a autora, a narrativa é um lugar de aprendizagem.



Delory-Momberger (2011) ressalta que estamos o tempo inteiro construindo narrativas e essas podem ser produzidas pelo próprio sujeito, contando sua individualidade ou por terceiros. A autora se baseia em Paul Ricoeur, que considera que a narrativa é composta por uma trama de diversos episódios que se ligam entre si. Paul Ricoeur (1994) constrói seu conceito de narrativa a partir da ideia de hermenêutica, relacionada à interpretação dos escritos históricos ou literários. Paul Ricoeur argumenta que a narrativa sempre deve ter um início, meio e fim, sendo uma história com um enredo e é justamente esse enredo que produz o sentido ao que foi narrado.

O dossiê “Educação e juventudes: contribuições da pesquisa biográfica na sociedade contemporânea”, publicado na Revista Debates em Educação”, em 2018 é composto de uma entrevista e de cinco artigos, sendo três artigos franceses e dois artigos brasileiros. No editorial, as organizadoras do dossiê explicam o objetivo era de socializar estudos que “focalizam as juventudes em contextos educativos escolares e não escolares, como sujeitos plurais, inseridos nos contextos sócio históricos, com suas condições e os diferentes modos de expressar suas culturas, a partir da pesquisa biográfica<sup>237</sup>, que estuda como os indivíduos se tornam sujeitos, concomitantemente singulares e sociais” (2018, p. 2). Acrescentam que esses:

Enfoques articulam-se e nutrem-se, além de permitirem o questionamento das concepções predominantes da juventude como grupo homogêneo e pré-concebido a partir de determinadas representações, valorizando os espaços de diálogo e de escuta que engendram processos de reflexão co-partilhados, de construção e/ou reconstrução de narrativas com produção de sentidos e que podem contribuir para fazer emergir o « poder de agir » daqueles que deles participam (ALVES, REIS, FRANCISCO, 2018, p. 2)

A entrevista denominada “Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin”, realizada por Rosemeire Reis e Camila Aloisio Alves abre o dossiê. Tal entrevista apresenta a importância das narrativas nos estudos com as juventudes. As pesquisadoras entrevistadas explicam que a pesquisa biográfica em educação se interessa pela “dimensão hermenêutica, interpretativa das experiências, e, conseqüentemente, o sentido que os indivíduos, nesse contexto, os jovens, propõem através da produção da narrativa de sua existência” (REIS, ALVES, 2018, p. 7). Além da contribuição desta entrevista, apresentamos brevemente aspectos dos cinco artigos publicados, dois de importantes pesquisadores/as brasileiros/as e três pesquisadoras francesas. São eles:

<sup>237</sup> Pesquisa biográfica em educação é o termo utilizado para o tipo de pesquisa que Christine Delory-Momberger desenvolve na França.

Autor/es	Título	Conceito de narrativa	Autores de referência em relação às narrativas	Modos de utilização das narrativas
Valérie Melin	Aprendizagem filosófica e educação cidadã no Micro-Lycée de Sénart	Processos de retornos reflexivos sobre episódios que pertencem a tempos e experiências heterogêneas	Delory-Momberger	Pesquisa-ação, com oficinas com jovens com professor de Filosofia sobre religião/laicidade. Debate, relatos orais e escritos
Elizeu C. de Souza Nanci Orrico e Hanilton Souza	Juventudes rurais, narrativas e rito de passagem: por uma educação para além dos ditames do mercado de trabalho	Narrativa como conhecimento de si e de seu poder: “Quem narra se descobre, se conhece, se ressignifica”	Christine Josso, Elizeu C. de Souza; Conceição Passeggi, Delory-Momberger, Eclea Bosi, Sandra Jovchelovit; Martin W. Bauer	Pesquisa (auto)biográfica com entrevistas narrativas

Juliana Batista dos Reis e Juarez Dayrell	Uma jovem mulher negra favelada: singularidade compartilhada em narrativas biográficas	Narrativas reflexivas como práticas juvenis que privilegiam a pluralidade da vida	Danilo Martucelli, Christine Delory-Momberger	Narrativas de uma jovem mulher negra favelada
Geneviève Lieutaud-Lalik	Encontro e transcrição, momentos chaves da pesquisa biográfica	Discurso proferido por uma pessoa entrevistada pelo pesquisador, no qual a subjetividade mostra-se em evidência	Christine Delory-Momberger, Franco Ferrarotti	Entrevistas de pesquisa biográfica com quatro jovens e uma jovem, que estão em formação (para cozinheiro ou garçom), e que estão inseridos em um serviço de Proteção Judiciária da Juventude (PJJ)
Anne Dizerbo	Fala e narração de si na escola: a subjetivação do percurso escolar e de orientação	Estudantes como co-pesquisadores, com produção de narrativas coletivas, tendo como foco a identificação de “competências narrativas”, dos/as participantes	Delory-Momberger, Franco Ferrarotti, Peter Allait	Encontros com estudantes com a produção oral de narrativas coletivas e novos encontros para refletir sobre as interpretações realizadas das entrevistas transcritas

Fonte: As autoras

O artigo “Juventudes rurais, narrativas e rito de passagem: por uma educação para além dos ditames do mercado de trabalho” abarca questões importantes, tais como os processos vivenciados por jovens das áreas rurais, sendo estes muitas vezes banalizados e negligenciados

pelo fato da escola/professores/alunos não conseguir em sua totalidade respeitar e valorizar a identidade dos indivíduos que ali estão, pois muitos desses jovens tem suas vidas/narrativas excluídas, assim, para além da contribuição no sentido teórico de desvelar o quão fundamental são as pesquisas focadas nas narrativas dos indivíduos, também contribui para uma reflexão sobre o apagamento das vivências de jovens da área rural.

Em “Uma jovem mulher negra favelada: singularidade compartilhada em narrativas biográficas” as discussões do artigo abordam questões que envolvem a individualização e a socialização de uma jovem mulher negra que reside em uma zona periférica de Belo Horizonte. A pesquisa foi desenvolvida através de acompanhamento vivências de “Claudia” por meio virtual, bem como também por meio de entrevista biográfica, esta, por sua vez, é apresentada como um elemento potencializador, pois permite que haja uma valorização da pluralidade que estão presentes nas narrativas juvenis, bem como compreende a complexidade que cercam as questões sociais, sociológicas e individuais.

No artigo “Encontro e transcrição, momentos chaves da pesquisa biográfica” o leitor depara-se com um ambiente diferente do convencional, isso por que o estudo é realizado em um centro de detenção. Compreende-se que no Brasil a população carceraria continua a sofrer com o apagamento de suas narrativas, entretanto, em Paris há um programa chamado “Proteção Judiciária da Juventude” (PJJ), em que os/as jovens e pessoas adultas são encaminhadas para participar de uma espécie de formação, definida por uma ordem judicial, para que após a realização da formação os jovens possam ser avaliados e reinseridos na sociedade.

Por último vale ressaltar que o artigo “Aprendizagem filosófica e educação cidadã no Micro-Lycée de Sé” a autora vai explicar o funcionamento do Micro-Lycée de Sénart localizado em Paris, que tem como proposta acolher jovens que não obtiveram êxito no exame final, o “baccalauréat” (Bac), após o término do ensino médio. Assim, o Micro-Lycée surge com uma proposta alternativa de formação, que seja capaz de gerar o sentimento de pertencimento nesses jovens que até então tinha pausado os estudos. As práticas pedagógicas são pensadas com a finalidade de que esses indivíduos possam construir uma nova relação com os saberes, de modo que possam se sentir acolhidos e se vejam como sujeitos importantes na construção de novos conhecimentos, reconhecendo importância e a pluralidade das realidades vivenciadas por cada um, construindo dessa forma uma consciência da identidade de si e dos demais envolvidos no processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos artigos analisados identifica-se que o enfoque biográfico e os estudos com as juventudes se nutrem e se enriquecem, como explicam Christine Delory-Momberger e Valérie na entrevista que abre o dossiê.

As análises permitem afirmar sobre o potencial das narrativas nos estudos com as juventudes, pela possibilidade de realizar pesquisas com os/as jovens e não sobre eles/as. Considera-se importante também que o caráter formativo e reflexivo do processo de pesquisa para aqueles que produzem as narrativas e para aquele/a que realiza o estudo. Através das narrativas, os/as participantes são convidados/as a rememorar os acontecimentos de sua própria vida, e ao relatar, tem como resultado a compreensão da importância dessas experiências.

Outra dimensão importante identificada nos artigos analisados é a diversidade de procedimentos que podem ser utilizados, entrevistas de pesquisa biográfica, entrevistas narrativas, dispositivos de pesquisa-formação com observações e entrevistas, entrevistas biográficas em grupo, etc. Todos esses procedimentos têm em comum o enfoque biográfico, no qual as narrativas configuram-se como um trabalho de interpretação singular de experiências socialmente partilhadas.

## REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e formação continuada: a experiência e o projeto**. In: DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto. Natal: EDUFRN, 2014, p. 83-108.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 333-346, abr.2011.

DIZERBO, Anne. Parole et narration de soi a l'ecole : la subjectivation du parcours scolaire et d'orientation | Fala e narração de si na escola: a subjetivação do percurso escolar e de orientação. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 34, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p34. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4075>

LIEUTAUD-LALIK, G. Rencontre et retranscription, moment-clefs de la recherche biographique | Encontro e transcrição, momentos chaves da pesquisa biográfica. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 52, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p52. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4147>

MELIN, Valérie. Citoyenne au Micro-lycée de Senart: Construire un espace où l'on prend la parole et l'on rencontre celle de l'autre pour se réfléchir | Aprendizagem filosófica e educação cidadã no Micro-Lycée de Sénart: construir um espaço no qual se tem a palavra e no qual se encontra com a palavra do outro para refletir. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 11, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p11. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/4247>.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papiru, 1994

REIS, Rosemeire. Narrativas del yo em la investigación con jóvenes de la Universidad. "Ciclo de Conversaciones: Investigación y Educación Narrativa. conversaciones introductorias" PI UNRN 40-C-796. (Org.) Soledad Vercellino. **Encuentro: "Estudiantes de/en la Universidad, narrativas y relación con el saber"** 22 de noviembre de 2022.

REIS, Rosemeire; ALVES, Canila Aloísio; FRANCISCO, Deise. Dossiê temático: Educação e juventude: contribuições da pesquisa biográfica na sociedade contemporânea. **Revista Debates em Educação**. V. 10, nº 20, 2018.

## HERMENÊUTICA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

550

TORRES, José Airton Albuquerque<sup>238</sup>

LIMA, José Anderson de Oliveira<sup>239</sup>

MELO, Márcio Santos<sup>240</sup>

### RESUMO

O presente artigo trata da educação da juventude, no ensino médio das escolas públicas pelo viés analítico da hermenêutica gadameriana, tomando como base referencial aquilo que preconiza a Lei nº 13.415/2017 que versa sobre a política governamental a despeito da formação da educação básica e do ensino integral. Apontando algumas das suas limitações a partir da análise dos itinerários formativos, especificadamente, aqueles voltados às ciências humanas e sociais aplicadas, das quais, vimos na filosofia o papel de ciência propedêutica para a fomentação do assim chamado “projeto de vida” e “protagonismo juvenil” ao qual se propõe a lei. Desta forma, visamos inserir nos estudos programáticos da disciplina, a interpretação, a compreensão e a prática do pensamento crítico que se advém com o uso da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, e que aplicada a todo e qualquer atividade educativa proporciona a quem se habilita ao campo do saber, a amplitude dos seus conhecimentos.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino Médio. Lei 13.341/2017. Hermenêutica.

### INTRODUÇÃO

A lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 trouxe em suas diretrizes que as disciplinas do “novo ensino médio” deverão adotar uma nova flexibilização de ensino e proporcionar ao alunato que o conhecimento se dê pela interdisciplinaridade e não mais, pelo conteudismo específico de cada disciplina isoladamente, e sim, pela formação dos distintos itinerários formativos criados pela própria lei, que pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC adotam que as competências e habilidades constituem a formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10) para todo o ensino médio, atendendo assim cinco diferentes contextos de aprendizado: “I – Linguagem e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional” (BNCC, 2022. p. 478-479).

<sup>238</sup> José Airton Albuquerque Torres. PPGE/UFAL. j.airtontorres@gmail.com. Orcid.org/0000-0002-4417-7823. <http://lattes.cnpq.br/1533898068478844>.

<sup>239</sup> José Anderson de Oliveira Lima. PPGE/UFAL. jose.anderson@professor.educ.al.gov.br. Orcid.org/0000-0001-7473-139X. <http://lattes.cnpq.br/8049418764761771>

<sup>240</sup> Márcio Santos Melo. PPGE/UFAL. márcio.aracajuano@gmail.com. Orcid.org/0000-0002-9622-5276. <https://lattes.cnpq.br/4844505518314099>.

É importante destacar que esses novos itinerários formativos deverão ser empregados não necessariamente em sua totalidade na formação dos jovens no ensino médio, serão adotados à medida que a realidade local e os anseios da comunidade sejam detectados pelos gestores das instituições escolares e pelo setor produtivo ao qual o sistema de ensino esteja inserido.

Salientando, que não podendo mais se guiar pelo modo tradicional de ensino (mesmo que ele nunca nos abandone), e sim, nos orientar por novas estratégias e metodologias para junto com esse novo formato de educação moldar-nos às novas necessidades, não dos alunos, mas, prioritariamente, das comunidades locais as quais esses alunos estão inseridos.

Por isso, o objetivo de nossa pesquisa parte do pressuposto de que é necessária uma análise atenta da Lei 13.415/2017 e, acima de tudo, da proposta intervencional da BNCC no currículo disciplinar, tomando a disciplina filosofia como referência dessa nova vertente do ensino médio, na qual acreditamos que ela possa adotar uma postura de ciência propedêutica subsidiada pelas ciências sociais aplicadas, destinadas a formação do protagonismo juvenil e ao projeto de vida.

Para tanto, fundamentaremos nosso estudo em Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão, caminhando por um viés hermenêutico com a intenção de seguir os espaços abertos pela linguagem, em que na interpretação da Lei 13.415/2017 e na BNCC nossos objetivos serão alcançados.

## **METODOLOGIA**

Enfatizamos que ensinar filosofia nos dias atuais tem se tornado cada vez mais um trabalho hercúleo, exigindo dos seus profissionais um malabarismo no uso de metodologias e ferramentas educacionais, com a tentativa de chamar atenção da sua primazia para a formação do jovem no ensino médio. Herpich *in*: Coelho (2017) traduz o momento de aula de filosofia da seguinte forma: “Mais do que um espaço de formação e de instrução filosófica, uma aula de filosofia no ensino médio tem como objetivo a tarefa mais modesta de apresentar a atividade filosófica e servir de convite aos jovens” (COELHO, 2017, p. 47).

Desta forma, destacamos nossa pesquisa como de natureza básica, amparada numa abordagem quantitativa, com objetivos exploratórios que visam explicitar as incongruências existentes na Lei 13.415/2017, na BNCC e na realidade do ensino médio nas escolas da rede pública, utilizaremos para tanto os procedimentos técnicos metodológicos que uma pesquisa

bibliográfica necessita, analisando amplo material publicado sobre o tema e os relatos sobre a problemática que o caso requer.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Assim, pensando em desenvolver a filosofia no ensino médio a partir de um novo princípio metodológico que estimule o aluno a se interessar pelos conhecimentos da história da filosofia, sem que haja desmotivação para com os seus conteúdos, requer o exercício prático da interpretação, da compreensão e da aplicação dos saberes da tradição através da hermenêutica filosófica de Gadamer, evoluindo pelo diálogo, pelo acordo e pela linguagem entre professor-aluno, aluno-professor, e aluno-aluno no decorrer das aulas, pois, para Gadamer (2002): “a hermenêutica é filosofia porque não pode ser restrita a uma teoria da arte, que ‘apenas’ compreende as opiniões de um outro” (GADAMER, 2002, p.141).

Desta forma, proporcionar que a hermenêutica filosófica de Gadamer se torne o cerne das aulas de filosofia é em outras palavras, ativar o sentido prático do fazer filosófico que havíamos buscado em Kant, é vivenciar o desenvolvimento histórico da filosofia a partir do processo dialógico firmado por Gadamer que se passa entre os sujeitos do conhecimento, entre o “eu” e o “tu” que promove a conversação e a linguagem que deságua na essência da estrutura do interpretar e compreender, e conseqüentemente, da própria hermenêutica e da filosofia, firmando, desta maneira, uma aliança indiscutivelmente inseparável. Ou seja;

Educar hermeneuticamente implica em superar os modelos que concebem apenas o intelecto como atividade da pedagogia. Educar hermeneuticamente é olhar para o sujeito na sua inteireza, em termos práticos: quando matriculamos uma criança na escola, não é o seu intelecto que inserimos em uma unidade educacional, mas a sua totalidade enquanto sujeito orgânico e cultural, com conhecimentos pré-estabelecidos perante a descoberta do outro, portanto, uma alteridade, abertura de um horizonte do real que encontra no outro a descoberta de uma nova interpretação, a descoberta de um outro mundo (OMENA; PALMEIRA; LIMA. 2018, p.77-78).

Portanto, reverter à dificuldade da interpretação dos textos clássicos filosóficos nas aulas de filosofia sem se perder do sentido que a tradição lhe carrega é um exercício contínuo de se repensar a cada momento, de se despir dos prejulgamentos aos quais nos firmamos e poder debater consigo mesmo, com o outro, e com o texto infinitas vezes para que seja possível chegarmos ao máximo das possibilidades hermenêuticas que a linguagem nos oferece.



É ignorância acreditar que o processo de interpretação seja um movimento simples de reflexão e pensamento, é preciso esforço mental e propósito de causa, interpretar e compreender pelas vias da hermenêutica é desapegar de juízos formados previamente e deixar se surpreender pelas possibilidades do novo.

Gadamer (1997) salienta que:

Aquele que procura compreender um texto tem também que manter a distância alguma coisa, ou seja, tudo o que se faz valer como expectativa de sentido a partir dos próprios preconceitos, desde o momento em que o próprio sentido do texto o rechaça. (GADAMER, 1997, p.674).

Sendo assim, nesta perspectiva de que a hermenêutica filosófica está para a filosofia, bem como, a filosofia está para a interpretação e compreensão dos fundamentos de todo o movimento histórico do pensamento da humanidade, desde a antiguidade até os dias atuais, só teremos a ganhar nessa unificação para o esclarecimento e autonomia da juventude, pois a aplicação dos princípios hermenêuticos sobre os conteúdos das aulas de filosofia, não fará desviar de sentido o que fora previamente traçado no cronograma da disciplina.

Para Nadja Hermann (2002), é importante se dar conta de que: “A racionalidade hermenêutica nos permite acesso ao mundo pelo fato de que estamos desde já implicados no processo de conhecimento que de algum modo nos dá uma direção” (HERMANN, 2002, p.74).

Portanto, ao utilizarmos a hermenêutica filosófica na sala de aula para dar mais sentido aos conteúdos filosóficos, bem como, do próprio compreender da problemática da vida, estaremos colaborando para o desenvolvimento formativo dos estudantes do ensino médio, assim como, fortalecendo seu acesso ao ambiente corporativo que irá absorver sua mão de obra produtiva, possibilitando desta forma uma melhor leitura e engajamento desse sujeito com o mundo da cultura e a dinâmica da vida profissional. Neste sentido Palmer (1969) reforça que: “A compreensão, diz Gadamer, é sempre um evento histórico, dialético, linguístico – nas ciências, nas ciências humanas, na cozinha. A hermenêutica é a ontologia e a fenomenologia da compreensão” (PALMER, 1969, p.216).

Contudo, essa insistência do enfoque ao pragmatismo daquilo que se aprende com o que se espera que se aplique por essa juventude que conclui o ensino médio é o que nos causa preocupação. Por isso, reiteramos a necessidade da aplicação de uma filosofia prática amparada na hermenêutica filosófica de Gadamer, pois quando buscamos enfatizar que um modelo de educação como esse que foi traçado na nova BNCC, que se autointitula “um documento de

caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2022, p. 7), é que passamos a compreender que a realidade que se pensa “para todos” não se revela na prática, e que onde poucos poderão obter parte do todo imaginado e previsto na lei, muitos continuaram sonhando com as alegorias platônicas idealizadas no texto normativo, mas permaneceram acorrentados nas sombras do conhecimento.

Desta forma, “o objetivo de uma hermenêutica filosófica é o de fazer o conhecimento acontecer. A educação e suas práticas pedagógicas não formam o aluno, mas elucidam sua essência” (OMENA; PALMEIRA; LIMA. 2018, p. 83).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência da melhoria da educação pública nos exige luta ainda mais forte em defesa dos anseios de mudança. Todavia, o ensino nos moldes do capital modifica a sua essência e funda a escola apenas como promotora de capacitação para o mercado de trabalho. É o que constata Freitas *apud* Caetano (2020):

Considerando as competências definidas pela BNCC e os interesses do capital pela educação, podemos relacionar os tipos de capacidades exigidas pela nova base produtivo-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para o trabalho. E, para isso, é importante o trabalhador ser capaz de trabalhar em equipe, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções e oferecer sugestões. Esse novo perfil do trabalhador, exigência da nova forma de organização do processo produtivo-capitalista, demanda formação que não pode ser oferecida apenas em treinamento de curto prazo e dentro da empresa (FREITAS: 1995). Esse novo perfil de trabalhador exige o desenvolvimento de “habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular, ainda que não necessariamente dentro da escola pública” (FREITAS *apud* CAETANO, 2020, p. 78).

Portanto, concluímos que proporcionar a união dos conhecimentos filosóficos estabelecidos no delineamento do currículo destinado à filosofia para o ensino médio a partir do que estabelece a lei 13.415/2017 e a nova BNCC trabalhando-os conjuntamente no itinerário formativo das ciências humanas e sociais aplicadas com o auxílio da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, ampliará, pelo processo da interpretação, compreensão e aplicação prática dos conteúdos pedagógicos o conhecimento e o esclarecimento dos jovens integrantes das escolas públicas do país. Pois de acordo com Gadamer (2002) “Todos os fenômenos do entendimento, da compreensão e da incompreensão, que formam o objeto da assim chamada hermenêutica, representam um fenômeno de linguagem” (GADAMER, 2002, p. 216). E a

educação é, e sempre se dará pela comunicação e linguagem, daí a necessidade do uso da hermenêutica cotidianamente na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

**Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>

. Acesso em: 08ago 2022.

CAETANO, Maria Raquel. **Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?** Educação em Revista, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020.

COELHO, Cleber Duarte, et al. **Ensino de filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e incógnitas** – 1 ed. – Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017. 203 p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Tradução: Flávio Paulo Meurer. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: Complementos e índice.** Tradução de Ênio Paulo Giachini. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002

OMENA, José Lucas de; PALMEIRA, Lana Lisiêr; LIMA, Walter Matias de **Hermenêutica Filosófica e Educação: Reflexos do pensamento Gadameriano.** [recurso eletrônico] – Goiânia, GO: Editora Phillos, 2018.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica.** Coleção - O saber da filosofia. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa/Portugal, Edições 70, 1969.

## IMPACTOS DA COVID-19 NO TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO

556

Vandeilton Trindade Santana<sup>241</sup>

Universidade do Estado da Bahia

### RESUMO

Em meio a pandemia, as unidades de ensino tiveram que encerrar suas atividades por conta do avanço do vírus sarcov-2, impactando toda população mundial. Sendo assim, os estabelecimentos de ensino, tiveram que adotar novas práticas para que o processo de ensino e aprendizagem pudessem ocorrer. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é identificar os impactos da covid-19 no trabalho docente e para além disso, averiguar os fatores que dificultaram ou não o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para isso foi utilizado o estudo de caso com duas professoras da rede pública de ensino da educação básica de um município da Região Metropolitana de Salvador. Os resultados apontaram que a sobrecarga e as condições de trabalho impactaram diretamente no seu processo formativo e o ensino remoto foi apontado como maior desafio, haja vista, as dificuldades de adaptação do presencial para o virtual geraram fortes tensões.

**Palavras-chave:** Formação docente. Covid-19. Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

Nota-se que a atividade docente, ao longo dos anos vem sofrendo inúmeras modificações no que diz respeito a estrutura que rege o fazer docente dentro de suas particularidades e modalidades de educação. Profissão que antes ocupava um lugar de destaque, mediante outras profissões existentes no Brasil, passou a ocupar um lugar de desvalorização, precarização e conseqüentemente, pouco reconhecimento e investimento da profissão. Esses fatores têm desencadeado diversos cenários de luta e resistências por parte da classe professoral, em busca de melhores condições de trabalho.

Em vista disso, no Brasil, as condições de trabalho docente, constitui uma problemática histórica e social para a educação brasileira. Atrelados a essas questões, fomos tomados por um contexto epidemiológico bastante agressivo. Com o advento da Covid-19, as mudanças inesperadas e aligeiradas tomaram conta do nosso cotidiano, as quais só aumentaram as queixas e as demandas.

Neste contexto, a pandemia da Covid-19 mudou a vida cotidiana atingindo desproporcionalmente aqueles que fornecem serviços essenciais e aqueles que não podem

---

<sup>241</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade. Pedagogo. Professor. Psicólogo.

trabalhar remotamente. A pandemia interrompeu o fluxo do tempo e desvendou o que era “normal”. É o surgimento de um evento que reinicia o tempo, cria rupturas e desequilíbrios radicais e traz uma contingência que se torna uma nova necessidade. (PACHECO, 2020).

Para tanto, esta pesquisa teve como objetivo identificar os impactos causados pela covid-19 no trabalho docente, assim como averiguar os fatores que dificultaram ou não o desenvolvimento do trabalho pedagógico. É sabido, portanto, que as tensões decorridas desse contexto têm afetado severamente o corpo docente, bem como os processos de ensino e aprendizagem. A reorganização dos saberes exigiu dos(as) professores (as) (re)adequações didáticas.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolver a pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, por entender que se trata de uma orientação cada vez mais difundida no campo da atividade científica conforme sinaliza Minayo (2008). Desse modo, a observação participante foi o método mais adaptado à natureza do objeto de estudo. Para Minayo (2012), a observação participante é um processo que permite a compreensão da realidade onde o pesquisador se coloca como observador de uma situação, a fim de realizar uma investigação científica. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada por entender ser este um instrumento capaz de apreender aspectos subjetivos que envolvem o cotidiano desses sujeitos, suas impressões e representações.

A pesquisa foi realizada numa escola de pequeno porte, com duas professoras que atuam na educação básica no sistema municipal de ensino de um município da Região Metropolitana de Salvador/Ba. A unidade de ensino atende a modalidade de educação infantil e ensino fundamental do 1º ao 3º ano. Após atenderem os critérios da pesquisa, foi apresentado as professoras entrevistadas uma carta de aceite contendo tema, objetivos e percurso metodológico da pesquisa. Conforme acordado, as entrevistas ocorreram dentro da própria escola.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Em se tratando do trabalho docente no contexto da pandemia por Covid-19, tendo o distanciamento social como conduta adotada, as dificuldades cresceram significativamente. A mudança das aulas presenciais para virtuais aconteceram de forma abrupta. A falta de recursos para ministrar as aulas de forma virtual, a sobrecarga de trabalho, as cobranças, em alguns

casos, a dificuldades para utilizar os recursos digitais, tudo isso impactaram diretamente o trabalho do professor.

Conforme fica evidenciado nas falas das professoras entrevistadas, a precarização do trabalho, assim como as péssimas condições oferecidas para trabalhar remotamente, dificultaram notoriamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para além disso, relataram que as cobranças excessivas, geraram sobrecargas.

Neste sentido, frente às novas adequações no contexto educacional em decorrência da Covid-19, o (a) professor (a) sentiu-se punido por algo que não é culpa sua e impactou diretamente na sua saúde mental e física. Sendo assim, perante o cenário descrito, frente às recorrências atuais. Quando questionadas sobre o trabalho durante a pandemia, uma professora relata: *“Horível! Muita cobrança e pouca valorização. Sem preparo nenhum. Sem estrutura e já indo assim para o online (...)”*.

Os impactos da pandemia no trabalho docente foram inúmeros. No entanto, é possível identificar que alguns fatores que corroboraram para atenuar esses impactos se perpetuam ao longo da história no que tange ao trabalho de professores e professoras no Brasil. Algumas questões apontadas por Alves et. al (2020, p. 245), retratam contundentemente a profissão docente no Brasil. “[...] enfrentar sobrecarga de trabalho, condições desfavoráveis para o exercício da profissão, falta de capacitação para lidar com inumeráveis demandas no cotidiano educacional, desvalorização social da profissão, baixos salários, falta de autonomia na construção de seu planejamento didático [...]” somados aos desafios da pandemia, o trabalho docente foi diretamente afetado e conseqüentemente as práticas de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de concluir essa discussão, o tema carece de profundos diálogos com a perspectiva de alavancar propósitos concernentes e efetivos que garantam melhores condições de trabalho ao professor e a professora. Ficou evidente diante dos dados coletados, que as condições de trabalho, a precarização do trabalho docente, a desvalorização da categoria e o advento da Covid-19 têm sido fatores que afetaram o trabalho docente. Paralelo a esses fatores, as mudanças sociais surgidas nos últimos anos têm afetado a vida do (a) professor (a): violência na escola, a sobrecarga de trabalho, cobranças, são situações que tem sido recorrente no dia a dia de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALVES, U. A. et. al. **Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor.** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n° 2, 2020 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/535-Texto%20do%20artigo-2794-1-10-20200830.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

MINAYO, M. C. S. (2008). **A utilização do método qualitativo para a avaliação de programas de saúde.** Prefácio. In R. O. Campos, J. P. Furtado & E. Passos, R. Benevides. (Orgs.). Pesquisa avaliativa em saúde mental: desenho participativo e efeitos da narratividade. (15-19). São Paulo: Aderaldo & Rothschild.

MINAYO, M.C.S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (Orgs.) 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PACHECO, J. A. **The “new normal” in education. Prospects.** University of Minho, Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x>. Acesso em: 22 jan. 2023.

## IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA CULTURAL PARA ALUNOS DA EJA

560

EGITO, Niedja B<sup>242</sup>  
SANTOS, Edvan H<sup>243</sup>

### RESUMO

Em 2022, depois de dois anos de trabalho remoto, tivemos a ideia de estender a 2ª Edição do Festival do Mal-Assombro para o turno noturno no IFAL, Marechal Deodoro, já que, nesse ano, tanto a professora de Inglês quanto o de Matemática, que fazem parte da comissão organizadora do evento, tinham aulas nesse turno. O objetivo deste trabalho é apresentar o processo, alguns resultados e percepções dos sujeitos envolvidos nessa ação de inclusão dos alunos da EJA. A metodologia é de caráter descritivo e qualitativo, obtendo dados a partir de observação participativa dos professores e de relatos de alguns envolvidos diretamente nesta ação. A questão da permanência e sucesso dos alunos da EJA tem tomado o debate educacional há muito tempo no Brasil (MULIK, 2011; MARQUES, 2020), nós pretendemos contribuir mostrando a importância da possibilidade de participação dos alunos noturnos em eventos culturais que são vivenciados pelos alunos do diurno.

**Palavras-chave:** Experiência cultural. Permanência e sucesso escolar. EJA.

### INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Alagoas campus Marechal Deodoro oferece, entre outros níveis de ensino, os Cursos Médio Integrado, que é a modalidade em que o aluno cursa o Ensino Médio concomitantemente a um curso profissionalizante. Nesse campus, temos dois cursos diurnos e dois cursos noturnos. Os dois cursos noturnos são oferecidos na modalidade Proeja: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, um é de Hospedagem e o outro é de Cozinha.

O público, em sua maioria, é formado por adultos, trabalhadores, pais e mães de família, inclusive alguns que passaram um bom tempo fora da escola antes de decidirem voltar aos estudos, e que, por conta dessas características, podem ser enquadrados na classificação de alunos “não tradicionais” (EGITO, 2019).

Sendo assim, a maioria desses alunos só tem tempo de frequentar a escola no turno em que assistem às aulas, não se beneficiando apropriadamente de nossa biblioteca, nem de nossos laboratórios e demais projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

<sup>242</sup> Niedja Balbino do Egito. IFAL. Niedja.balbino@ifal.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8418-7575>, <http://lattes.cnpq.br/2489799974169222>

<sup>243</sup> Edvan Horácio dos Santos. IFAL. Edvan.santos@ifal.edu.br, <http://lattes.cnpq.br/4098720706189610>



Levando todas essas dificuldades em consideração, em 2019, realizamos a 1ª Edição do Festival do Mal-Assombro, projeto em que os alunos pesquisam como as diversas culturas lidam com o tema da morte e como são as celebrações em torno desse tema pelos diversos países do mundo, sem a participação do PROEJA. A gincana em 2019 foi muito rica, mas infelizmente não acolheu o talento nem as habilidades dos alunos do Proeja.

Depois dessa experiência vivida em 2019, passamos dois anos em ensino remoto, quando não pudemos organizar eventos presenciais, por razões sanitárias vividas em decorrência da pandemia de Covid 19. Já em 2022, estávamos tão animados com o retorno presencial e o conseqüente retorno dos eventos na escola, que decidimos estender o evento para o turno noturno. Considerando as características dos cursos, ficou estipulado para a noite que a gincana escolheria o traje de recepcionista mais macabro entre as turmas de Hospedagem e o prato mais horripilante entre as turmas de Cozinha.

Foi formada uma comissão para assistir ao desfile dos trajes macabros e para provar os pratos horripilantes. Os membros da comissão preenchiam fichas onde havia os critérios para avaliação e pontuação de cada etapa da gincana.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa possui abordagem descritiva qualitativa, realizada com base na observação participativa de dois professores da comissão organizadora do evento que fazem parte do grupo de pesquisa “Comunidades de Aprendizagem EJA” e no relato escrito de alguns sujeitos envolvidos no evento, colhidos por meio de um questionário pós-evento aplicado aos alunos participantes da gincana.

É sabido que as emoções são muito variadas quando se é responsável por um evento, principalmente um evento como nosso Festival que demanda a suspensão das aulas durante todo um dia letivo, prometendo a apresentação de um trabalho de pesquisa diferenciado no lugar das aulas suspensas.

A comissão organizadora ficou apreensiva com a possibilidade de não haver engajamento dos alunos do PROEJA, já que era a primeira vez dele nesse projeto. E, para aumentar esse estado de insegurança, em reunião com as coordenações dos cursos noturnos, como membros da comissão organizadora, ouvimos destas que seria mais prudente só ocupar uma parte do turno, pois, pela experiência que as coordenações tinham, se a programação saísse dizendo que o evento ocuparia toda a noite, os alunos não viriam para o campus.

Resolvemos então acatar a sugestão e manter as aulas antes do intervalo no turno da EJA. E o que aconteceu na sequência nos encheu de entusiasmo: formaram-se várias mesas no pátio, cheias de iguarias horripilantes, mas deliciosas, segundo a comissão julgadora, pratos que demonstraram toda criatividade desses sujeitos estudantes do turno noturno, além de trajes horripilantes no desfile. Seguem algumas fotos do evento no turno noturno.



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A questão da permanência e sucesso dos alunos da EJA tem tomado o debate educacional há muito tempo, nós pretendemos contribuir mostrando a importância da participação dos alunos do turno noturno em eventos culturais que são vivenciados pelos alunos do diurno e acabamos surpreendidos com a participação e a qualidade dos trabalhos apresentados também por esse público.

As teorias de Letramento Crítico, que são estudadas em outro grupo de pesquisa do qual uma das autoras deste artigo participa, refletem sobre práticas que garantem a inclusão de grupos “marginalizados”. Dessa forma, o presente trabalho se propõe a mostrar a importância de incluir esses sujeitos em eventos diversos que valorizem os itinerários formativos desses alunos, pois esses eventos são impactantes positivamente na permanência e sucesso desses sujeitos no curso.

Cardoso (2017, p. 44) entende que a permanência escolar é um fenômeno complexo e pouco discutido na Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisadora reconhece que a produção nesse campo ainda é limitada e vai atrás das pesquisas existentes para dar sustentação a sua dissertação de mestrado. Nessa busca, ela descobre e compartilha em seu trabalho que:

Fica explícito, portanto, a complexidade de situações intrinsicamente relacionadas ao fenômeno da permanência escolar, que demandam investigação aprofundada como forma de oportunizar a escolarização para os sujeitos da EJA. (CARDOSO 2017, p. 49)

Renovar as práticas pedagógicas pode ser uma forma de oportunizar a permanência dos alunos da EJA, apesar de todas as situações em contrário vividas por eles. Toda essa discussão anterior, trazida pela pesquisa de Cardoso (2017), nos traz à tona a possibilidade de refletir sobre como os eventos escolares, a exemplo dos festivais, que ressaltam os talentos desses alunos, podem impactar nas decisões de o aluno manter o vínculo e permanecer na escola.

Aplicamos um questionário com 4 perguntas em que a última questão era: Você acha importante que as turmas da noite sejam sempre incluídas nessas programações? Justifique sua resposta.

Veja os depoimentos obtidos a seguir:

- A1. Sim, às vezes as turmas do Eja ficam um pouco excluídas, mas quando veio essa ideia de participação, pegamos na hora e gostamos muito de participar.
- A2. Sim, pois nos sentimos integrados uns aos outros.
- A3. Sim, porque também somos parte do IFAL.
- A4. Sim, acho muito importante essa interação com os alunos dos cursos.
- A5. Sim! Pois é muito importante saber que temos direitos de todos e também em aprender e se divertir.

A partir desses relatos vemos que a palavra mais usada tem ligação com o sentimento de inclusão causado pelo Festival, como “integrados”, “parte”, “interação”, “direitos de todos”. Então os eventos parecem ser um instrumento a mais para integração desses alunos no mesmo ritmo acadêmico dos alunos do diurno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já está claro para a comunidade que forma o IFAL Marechal Deodoro que os eventos dão vida ao campus. Temos notado o aumento da motivação dos alunos em estar num lócus de aprendizagem que não se resume à aula.

Como já dissemos, as emoções são muito variadas quando se é responsável por um evento que faz parte do calendário escolar e ocupa um dia letivo, e essas emoções foram profundamente sentidas e nos levaram a ter um olhar mais aguçado no processo e nos resultados obtidos. Uma prova de que o evento incluiu até os alunos que não participaram diretamente da gincana foi o entusiasmo mostrado no momento do desfile dos alunos do curso de Hospedagem. Os alunos que só acompanhavam a gincana como espectadores bateram palmas e incentivaram os colegas com assobios e palavras de encorajamento.

No final da noite, uma aluna disse espontaneamente: “muito obrigada, professora, por nos incluir no ‘seu’ evento. Essa noite foi muito agradável, especial mesmo para mim”.

Durante toda organização e realização do evento, foi possível refletir sobre o processo, o resultado final alcançado e sobre as percepções dos sujeitos envolvidos, a começar pela gestão do campus que ratificou a importância desse tipo de evento para dar vida à escola.

Esperamos que esse trabalho estimule outros professores a, apesar das dificuldades maiores, expandir seus eventos para o turno noturno, incluindo assim as turmas do PROEJA na rotina dos alunos diurnos.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Vanda Figueiredo. **Permanência Escolar no PROEJA: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha**. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE. UFAL. Maceió, p. 133. 2017.

EGITO, Niedja Balbino do. **Metacognição, letramento e compreensão do texto acadêmico: reflexões sobre uma experiência de leitura com alunos de um curso superior tecnológico**. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 68ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JANKS, H. **Critical literacy in teaching and research**. Education Inquiry, Taylor & Francis Online, v. 4, nº 2, p. 225-243, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

MARQUES, S. S. **Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 111f, 2020.

MULIK, K. B. **Letramento crítico e interculturalidade nas aulas de língua inglesa na educação de jovens e adultos**. REVISTA X, v. 2, p. 11-19, 2011.

## ITINERÁRIOS E/OU TRILHAS FORMATIVAS NO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS INQUIETAÇÕES

GOMES DOS SANTOS, Yvisson<sup>244</sup>

### RESUMO

O presente resumo expandido visa analisar, em forma de apontamentos, sobre a inserção dos Itinerários e/ou trilhas Formativas para o Ensino Médio da Educação Básica do Estado alagoano. Deve-se pontuar que as inquietações em torno dessa nova modalidade de ensino ou, como querem chamar, de disciplina, veio de parcerias público-privadas sem formação continuada para a sua execução em sala de aula. O motivo se dar por uma insipiente formação da SEDUC/AL sobre esses Itinerários para nós, professores, e as inquietações da pragmática dessa disciplina fruto do desdobramento da nova BNCC. Salienta-se que estamos em andamento com a presente pesquisa, devido a precocidade a qual nós a assumimos em âmbito escolar. Pretendemos, conclui-se, mostrar panoramicamente do que se trata as Trilhas e/ou Itinerários Formativos alocados nas salas de aulas do Ensino Médio da SEDUC/AL para futuras discussões teórico-práticas

**Palavras-chave:** Trilhas e/ou Itinerários Formativos, Ensino Médio, Currículo, Formação.

### INTRODUÇÃO

Com a nova BNCC (2018), se propôs ao ensino de Filosofia a relação epistemológica e pragmática com as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no âmbito da Educação Básica para o Ensino Médio. Nessa nova perspectiva curricular, advieram os Itinerários Formativos ou as Trilhas Formativas aos educadores e educandos sob a jurisdição da SEDUC/AL. Tais Trilhas Formativas (2023), objetivam relacionar o mundo do aluno através de vertentes que perpassam ao nível científico, artístico, de mediação sociocultural e empreendedora. Nessa presente pesquisa, vamos analisar o módulo 1 da SEDUC/AL, em extrato, na perspectiva de sua aplicabilidade aos sujeitos da Educação, tendo como tema sugerido a Cultura e suas relações, na seção 1 do referido módulo e/ou documento. Observamos que a presente pesquisa está em gérmen, não havendo uma conclusão definitiva sobre esse novo documento expedido pela SEDUC/AL a nós, professores e pesquisadores da Educação. Palavras-chaves: Trilhas Formativas, Ensino Médio, BNCC, Filosofia.

<sup>244</sup> Yvisson Gomes dos Santos. UFAL. E-mail.: yvissongomes@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8798-123X>. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4462927D9>

## METODOLOGIA

A presente investigação é de análise bibliográfica sobre os Itinerários Formativos ou Trilhas Formativas como preconiza à SEDUC/AL. Dentro desta investigação, como docente, colocamos dois **eixos estruturantes** de nosso componente curricular, Filosofia, na ilustração do **módulo 1, SEÇÃO 1: Cultura e seus sentidos** (2023), a saber:

### **EMIFCHS01**

Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.

### **EMIFCHS02**

Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica (2023, p.72).

Esses eixos se aproximam do módulo 1 intitulado, **SEÇÃO 1: Cultura e seus Sentidos**, seguindo a metodologia proposta pela SEDUC/AL (2023, p. 73), e adaptada por nós em três objetivos:

- Apresentar e relacionar o tema **Cultura** em seus sentidos múltiplos, combinados com o processo histórico, filosófico, sociológico e geográfico, aos estudando do EM;
- Entender o que vem a ser **Cultura**, e sensibilizar os discentes sobre a complexidade do tema em forma de roda de conversas, dentro ou fora da sala de aula;
- Objetivar a enredamento do tema **Cultura** e fazer relações com o cotidiano do discente: cultura familiar, alimentar, histórica, identidade cultural, cultura como civilidade, cultura digital, patrimônio cultural, dentre outros.

Os **resultados esperados** para esse **enxerto** deve ser a compreensão micro e macro das epistemologias que advogam o tema **Cultura** aos discentes das Trilhas Formativas. É de nota que este documento da SEDUC/AL, recém-lançado, ainda não está totalmente escrutinado por nós, professores, bem como articulado em sala de aula, em sua *práxis*. Nosso intento é de mostrar que na perspectiva das Trilhas, o novo Ensino Médio se afasta do comprometimento de ensinar/educar para ensinar ao trabalho, unicamente. Estamos em gérmen com essa presente pesquisa, ou seja, em início e nada finalizada.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Listamos duas fundamentações teóricas da SEDUC/AL sobre os Itinerários ou Trilhas Formativas. Não maculamos o texto com acréscimos, apenas apresentamos como se encontra nesse documento a base epistêmica que norteia o chamado novo ensino Médio para o Estado de Alagoas, sobre o tema da Seção 1: Cultura e suas relações. Seguem:

A valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos em diferentes âmbitos da vida social e da produção científica para compreensão, explicação e transformação da própria realidade é uma das competências a serem desenvolvidas pelos jovens no Ensino Médio. Considerando que não existe uma cultura brasileira única e hegemônica, mas uma pluralidade de tradições e heranças, o percurso trilhado pelo(a) estudante inclui olhares para as diversidades regionais, sociais e especificidades locais que permitem, por meio da investigação científica e de processos criativos a inclusão de todas as vozes que compõem a sala de aula, em diálogo com a diversidade de experiências e heranças culturais que permeiam as culturas juvenis, os(as) estudantes serão convidados a investigar as tradições e heranças culturais que influenciam a formação da identidade e da cultura brasileira, reconhecendo transformações ao longo do tempo e do espaço, de modo a significar práticas culturais do presente, bem como processos de disputa por legitimidade de produções culturais de diferentes matrizes que constituem o povo brasileiro. Por meio do mapeamento das heranças culturais de seu entorno e do contato com práticas de Linguagens e conhecimentos produzidos na área de Ciências Humanas e Sociais, os(as) estudantes terão a oportunidade de se reconhecerem como produtores(as) de cultura e protagonistas de mudanças sociais pelo reconhecimento e valorização das diferentes vozes que influenciam as práticas sociais contemporâneas. (2023, p. 05). Os(as) estudantes terão a oportunidade de desenvolver competências e habilidades relacionadas basicamente aos eixos estruturantes dos Processos Criativos e da Investigação Científica, porém habilidades dos demais eixos estruturantes também foram contemplados na organização do Módulo. Por meio da apreciação de vídeos/performances, de imagens e vídeos de lutas e criação de gestos, os(as) estudantes podem identificar quais práticas artísticas permeiam o seu cotidiano, além de investigar suas origens. No referente às práticas sociais de linguagem, os(as) estudantes podem desenvolver habilidades do eixo de Mediação e Intervenção Sociocultural, uma vez que realizarão coleta de depoimentos/entrevistas, participarão de oficinas de escrita criativa com foco em narrativas, produzirão livros/vídeos, reunindo o material e irão aprender a planejar, executar e avaliar oficinas de lutas. Na coleta, curadoria e seleção do material pesquisado, os(as) estudantes desenvolvem o eixo de Investigação Científica, valendo-se de materiais teóricos para dar sentido à sua experiência enquanto sujeitos que fazem parte de diferentes culturas. Finalmente, todas as reflexões, produções e momentos de partilha coletiva podem ser aproveitados pelos(as) professores(as), para mobilizar os(as) estudantes a estabelecer conexões com seus Projetos de vida, tanto em função de escolhas para o Mundo do Trabalho quanto para continuar estudando no Ensino Superior. (2023, p. 06).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a presente investigação preliminar, temos um novo Ensino Médio amparado em um objetivo unitário que é o mundo do trabalho. Entendemos que possa haver escamoteamento dos conteúdos necessários ao ensino da Filosofia, por exemplo, sobre a

Cultura e seus sentidos, na justificativa de uma sócio-relação, pesquisa, dinâmicas e empreendedorismos voltados a busca de uma pragmática para o bem-estar laboral do discente, mas apostamos, *a priori*, que foge à realidade do conhecimento do aprender filosófico que é o da autonomia cognitiva, ética, bem como da cidadania. Mesmo que haja interrelações com os componentes curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, denota-se um desvio, enviesamento e digressão ao ensino filosófico autônomo, no qual vem a obnubilar o ensino e aprendizagem filosófica. Como foi dito anteriormente, esse documento é inédito, de 2023, e ainda não pesquisado com profundidade pela equipe pedagógica como um todo. Podemos, com a pragmática que nos conduz à SEDUC/AL, vir a adaptar à nossa realidade escolar seus aportes epistemológicos no futuro, porém com a necessidade de aprofundamento e discussão entre os sujeitos da educação (nossos pares). No momento, a nossa crítica nos faz perceber que “distanciar-se” para entender os acontecimentos da BNCC e dos Itinerários Formativos, nos ajudarão a avançar ou retroagir frente a tal documento para o Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

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

SEDUC/AL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. **Cultura em movimento**: Diferentes Formas de Narrar a Experiência Humana. Módulo 1: Tradições e Heranças Culturais, SEDUC/AL, 2023.



**LITERATURA E SALA DE AULA: A ESCOLA E SEU PAPEL NA RECONSTRUÇÃO  
DO CÂNONE LITERÁRIO ATRAVÉS DA VALORIZAÇÃO DA  
LITERATURA DE AUTORIA FEMININA**

**569**

SILVA, Hyalle Jayne<sup>245</sup>

BARBOSA, Cleusa Salvina Ramos Mauricio<sup>246</sup>

**RESUMO**

A educação precisa constantemente se moldar para atender às mudanças da sociedade. Promover uma educação que propicie aos estudantes identificação e reconhecimento cultural e social é crucial para a efetividade de um processo de aprendizagem significativo. Na contemporaneidade é necessário formar sujeitos críticos, reflexivos, atitudinais e conscientes de seu papel social. A pesquisa busca discutir sobre experiências pedagógicas que contemplem a discriminação de gênero e abordem na escola a valorização da literatura de autoria feminina. Com o fito de fomentar a reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero existentes na literatura e na formação do cânone literário, consultaremos as obras do educador humanista Paulo Freire, na escritora que tratou sobre produção literária feminina Virginia Woolf, e no crítico literário Antônio Cândido entre outros pesquisadores de gênero, literatura e sociedade. Aspiramos contribuir com o letramento literário e inspirar docentes, promovendo a valorização da literatura de autoria feminina desde a educação básica.

**Palavras-chave:** Literatura de autoria feminina. Gênero. Educação. Ensino de Literatura.

**INTRODUÇÃO**

Nesta pesquisa, interessa-nos volver o olhar para o papel da escola no acesso à literatura, de maneira a contemplar práticas discursivo-identitárias. É necessário o trabalho sobre igualdade de gênero na escola com vistas à formação de cidadãos conscientes e com competência para refletir sobre as relações de gênero comumente instituídas socialmente. As relações de poder e hierarquia advindas do patriarcado modelam a subjetividade coletiva, influenciando nossas percepções de mundo e naturalizando desigualdades embasadas no gênero. A escola é um ambiente propício para que os sujeitos se reconheçam enquanto cidadãos e compreendam que as relações entre homens e mulheres nas sociedades são desiguais.

A história do gênero se confunde com a história mundial, pois as semelhanças e diferenças entre homens e mulheres e a forma como os indivíduos definem sua atuação na sociedade com base no gênero é uma construção cultural coletiva. Em diversas sociedades

<sup>245</sup> Hyalle Jayne Silva. Instituição: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Alagoas. E-mail: hjs1@aluno.ifal.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5165-1565>; Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0534212600048036>

<sup>246</sup> Cleusa Salvina Ramos Maurício Barbosa. Instituição: Instituto Federal de Alagoas. E-mail: [cleusa.barbosa@ifal.edu.br](mailto:cleusa.barbosa@ifal.edu.br); ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8627-2901>; Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7243836316721979>

humanas, homens e mulheres são tratados de maneiras distintas embasadas por suas diferenças sexuais. A partir do estudo dos gêneros é possível compreender muitos aspectos da construção social (STEARNS, 2007). Em uma sociedade basilada em valores patriarcais, adentrar no campo literário foi um desafio travado ao longo dos anos pelas mulheres escritoras. As obras escritas por mulheres foram relegadas à margem, tendo sua importância questionada e passando por um massivo processo de apagamento histórico. Apenas a partir de meados do século XIX a literatura de autoria feminina foi, timidamente, firmando sua trajetória. Considerando que há pouca visibilidade da literatura de autoria feminina na historiografia literária brasileira e mundial, isso se reflete também no âmbito educacional. Ante o exposto, objetiva-se com a produção suscitar reflexões sobre a escola enquanto espaço para valorização da literatura de autoria feminina. Pretendemos discutir sobre os percalços enfrentados pelas mulheres escritores, verificar o cânone literário e a presença (ou não) de autoras mulheres e, por fim, refletir sobre os impactos da presença da literatura de autoria feminina na Educação Básica.

## **METODOLOGIA**

De natureza bibliográfica, haja vista a coleta de dados em bases teóricas, a pesquisa objetivou refletir e propor mudanças que promovam a presença de textos e obras produzidas por mulheres nas aulas de literatura na Educação Básica. Para tanto, nos apoiamos em Muzart (1990), Dalcastagnè (2005), Stearns (2007) e outros estudos que relacionam questões de gênero, literatura e educação. Também nos embasamos no educador humanista brasileiro Paulo Freire, na escritora britânica Virgínia Woolf e no crítico literário Antônio Cândido.

Dessa forma, além da leitura dos textos supracitados, serão usadas as palavras-chave *literatura de autoria feminina*, *ensino de literatura*, *cânone literário*, *feminismo* e *estudos de gênero* para selecionar publicações que tratem da discussão proposta e que poderão ser base referencial para a produção.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Para Antônio Cândido (1995), a literatura é um direito inalienável, fruto de uma necessidade inerente ao ser humano. Para o crítico literário, “cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CÂNDIDO, 1995, p. 175).

Essa compreensão da literatura se dá pelo entendimento que ela tem de transformar e ampliar a capacidade do indivíduo de aceitar o outro, ampliar seu pensamento crítico e respeitar as diferenças. Segundo Cândido (1995), todas as obras devem tornar-se irrestritamente acessíveis, sejam elas relacionadas ao que se compreende como alta cultura ou as de caráter popular. Para tanto, é crucial que a sociedade se organize de maneira a garantir igualmente o acesso a esse direito. Contudo, é sabido que por muitos séculos as mulheres foram proibidas de estudar o que desembocou também na impossibilidade delas acessarem a literatura.

Ao comparar culturas e sociedades distintas, percebe-se que as mulheres foram privadas do acesso a esferas sociais, culturais, políticas e econômicas por séculos (STEARNS, 2007). Em virtude do patriarcado, as mulheres foram massivamente silenciadas, e suas produções excluídas do que se considera como evidências históricas. Com a produção literária isso diferente. As mulheres que escreviam, a despeito da limitação no acesso ao conhecimento, precisavam adequar suas obras ao cânone embasado em preceitos masculinos, ou teriam suas obras excluídas ou vistas como não-literatura.

Para Dalcastagnè (2005), assim como acontece com a política, os grupos minoritários que são excluídos da literatura, como negros, indígenas e mulheres, acabam internalizando a ideia que não são capazes de produzir literatura.

Virginia Woolf (2014) defendeu “a liberdade intelectual depende de coisas materiais” por entender que as mulheres são figuras historicamente pobres. Por serem sempre dependentes de alguém, as mulheres passaram séculos sem se apropriar de sua liberdade intelectual. Isso impacta diretamente a formação do cânone literário, das obras eleitas como clássicas e a compreensão do que é literatura e do que são apenas obras “de entretenimento” e sem valor artístico.

Como constatação disso, podemos citar o prêmio Nobel de Literatura que premiou em mais de cem edições apenas 16 mulheres até hoje. Comumente os livros didáticos também não elencam autoras mulheres. Muzart (1995) elenca que muitas das autoras literárias comumente citadas nos livros didáticos são repetidamente abordadas por medo de se arriscar na busca por outras escritoras.

Entretanto, tais quais outros aspectos da sociedade, a influência do patriarcado forja nossa subjetividade em várias esferas, incluindo na percepção de que mulheres não escreviam literatura. A formação do leitor provoca a construção do cidadão crítico e empático, haja vista a função humanizadora da arte enfatizada por Antônio Cândido (1995).

Portanto, por compreender que as questões de gênero devem ser problematizadas na escola por serem reflexos de uma sociedade conservadora e machista na qual estamos inseridos, a valorização da literatura de autoria feminina se mostra pertinente não apenas para mudar a compreensão do papel da mulher na história, mas também para promover representatividade. Conforme enfatizou Freire (2006), quando os indivíduos conseguem perceber que seu pensamento está condicionado, sua visão de mundo começa a mudar. Ou seja, “é [...] importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada [...]”.

Diante disso, é crucial que o processo educativo propicie repertório cultural e crítico para que o indivíduo enxergue o mundo a partir do respeito à diversidade e da empatia. Ensinar literatura na perspectiva de igualdade de gênero permite que a arte seja um recurso para compreender melhor o mundo e as sociedades.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetiva, a partir de um levantamento bibliográfico, refletir sobre o papel da escola no letramento literário dos estudantes com vistas à valorização da literatura de autoria feminina, outrora negligenciada pela cultura patriarcal. A educação a partir da igualdade de gênero se justifica pela necessidade de problematizarmos os papéis atribuídos com base em diferenças de gênero em nossa sociedade.

A escola é um espaço que, enquanto instituição social formadora, deve promover a reflexão dos estudantes quanto às problemáticas observadas na sociedade. A literatura permite ampliar a visão de mundo e através dela é possível confrontar os padrões e valores retrógrados impostos. Ante o exposto, a literatura é uma ferramenta extraordinária para educar para a transformação, conforme enfatizado por Paulo Freire.

Esperamos com esse trabalho evidenciar a importância da literatura de autoria feminina e incentivar que ela tenha mais visibilidade no espaço escolar, permitindo que as/os estudantes tenham acesso a obras anteriormente negligenciadas e que, a partir da representatividade nelas, sintam-se instigados a também produzirem e se apropriarem da literatura.

### REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

DALCASTAGNÈ, Regina. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo**: 1990-2004. Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/viewFile/2123/1687>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MUZART, Zahidé Lupinacci. **A questão do cânone**. Anuário de literatura, n. 3, p. 85, 1995.

STEARNS, P. N. **Historia das relações de gênero**. Trad. De Mirna Pinsky. Sao Paulo: Contexto, 2007.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo. Tordesilhas, 2014.

## O PENSAMENTO DE BACHELARD NA ÁREA DE ENSINO E EDUCAÇÃO: UM CENÁRIO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS

LIRA, Tatiane Hilário de<sup>247</sup>

MENEZES, Anderson de Alencar<sup>248</sup>

### RESUMO

O presente artigo integra parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, na qual busca identificar o número de trabalhos que vem sendo desenvolvido sobre Gaston Bachelard na área de Ensino e Educação presente em Teses e Dissertações publicadas no portal CAPES entre os anos de 2011 e 2021. O corpus de análise se constituiu em 35 dissertações e 28 teses, considerando o filtro de Pesquisa: Bachelard – Ensino – Educação. Nesta primeira parte da pesquisa iremos apresentar os dados quantitativos dos trabalhos desenvolvidos sobre Bachelard, distribuídos por áreas de conhecimento, além de como o autor vem sendo discutido nos estados do território nacional brasileiro. Constatou-se, que a ideias de Bachelardianas caminham por diversas áreas de conhecimentos e territórios, porém devem ser mais exploradas relacionados a área de ensino e educação.

**Palavras-chave:** Gaston Bachelard. Pesquisa Quantitativa. Educação. Ensino

### INTRODUÇÃO

Gaston Bachelard, nascido em 1884, foi educador por profissão e filósofo por opção, formado em química, perpassou uma longa jornada em sua carreira acadêmica, em 1913 licenciou em matemática e lecionou física e química nos colégios de ensino médio nos meados de 1930, porém em 1920 Bachelard buscou agregar-se a área da filosofia em 1927 defendeu sua tese de doutorado, na qual deu suas contribuições metodológicas para o campo da Filosofia da Ciência: a ideia de que a ciência como construto da realidade e a epistemologia histórica.

Bachelard deixou clara sua vocação para o magistério, dizendo que a filosofia das Ciências deveria trazer luzes para a criação de uma nova pedagogia das Ciências, o que revela sua consciência educacional. A intenção pedagógica já está posta no contexto de sua síntese inicial e por isso pode fornecer à didática o direito de se inspirar na fonte histórica e evolutiva das Ciências (Pais, 2002, grifo nosso).

Para Bachelard (2000), “a Ciência é uma ruptura com o senso comum”. O conhecimento científico depende tanto da razão como da experiência, porque se conhece contra um conhecimento anterior. Portanto, sua tese principal é a descontinuidade evidenciada na História das Ciências. A ciência não acumula inovações. Ela as sistematiza e coordena. E o cientista não

<sup>247</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL), tatianehilario@live.com, <http://lattes.cnpq.br/0116845229877831>

<sup>248</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL), anderufal@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

descobre nada, apenas sistematiza melhor. Ou seja, o essencial não é acumular fatos e documentos, mas reconstruir o saber através de atos epistemológicos que reorganizam e transformam a evolução de uma determinada área das ciências.

Bachelard, começa a apresentar contradições em suas ideias, afirmando que o conhecimento científico se desenvolve a partir de rupturas e retificações, passando a ser conhecido, também como o “filosofo da desilusão”. Mesmo sendo formado em tantas áreas, Bachelard assumia-se “[...] sem dúvida, mais professor que filósofo” (BACHELARD, 1997, P.19). Bachelard defendia e insistia na seguinte tese: “a filosofia científica deve ser essencialmente uma pedagogia científica<sup>249</sup> (BACHELARD, 2008, P. 75).

Mesmo que o autor apresente essas colaborações para a área da educação e ao processo de ensino e aprendizagem, Bachelard costuma ser pouco procurado e considerado nos cursos de graduação e pós-graduação e poucas pessoas já ouviram falar seu nome ou suas contribuições. Segundo CARVALHO (1992) “Bachelard, atualmente é conhecido nos cursos de pós-graduação, como filósofo da ciência, mas muitos professores ainda se formam, sem conhecer suas contribuições epistemológicas.”

Partindo da fala de Carvalho (1992), buscamos observar como o filósofo vem sendo estudado atualmente, quantos trabalhos se apropriam do pensamento de Bachelard, desta forma realizamos um levantamento de dissertações e teses de programas de pós-graduação de forma geral em diversas áreas de conhecimento, destacando-se a área de Ensino e Educação.

Por fim, o texto tem por objetivo apresentar os registros numéricos da produção acadêmica de pós-graduação *stricto sensu* sobre a perspectiva de Bachelard em um período de 10 anos, no intervalo de 2011 a 2021, numa perspectiva quantitativa nas áreas de concentração de conhecimento e estados que mais procuram desenvolver pesquisas sobre o autor.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa se baseia em uma pesquisa quantitativa, de acordo com MICHEL (2005), “... é um método de pesquisa social que utiliza a quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento, mediante técnicas estatísticas, tais como percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros.”

---

<sup>249</sup> O termo pedagogia científica, seria justamente o entendimento de Bachelard sobre ser essa ciência nova, uma pedagogia permanente, isto é, está e constante transformação e aprendizagem. Através da noção de formação do sujeito.

Para realização e coleta de dados, consideramos o banco de teses e dissertações da CAPES Levando em consideração a capacidade que as produções acadêmicas transportam como fonte de informações científicas e contribuição com a produção científica nacional.

Durante a busca no catálogo da CAPES de Teses e Dissertações nos anos selecionados de 2011 a 2021, foi realizada um levantamento minucioso, considerando a palavra-chave inicial BACHELARD, ao colocar a palavra inicial da nossa pesquisa, foram recuperados no geral 672 trabalhos, incluindo tese e dissertações dos anos de 2011 a 2022. Frente ao quantitativo apresentado selecionamos os filtros da nossa análise, como: ANO – ENSINO - EDUCAÇÃO e assim realizando a contagem dos trabalhos encontrados para a primeira parte da análise da pesquisa de doutorado já citada. Onde obtivemos no total 35 dissertações e 28 teses<sup>250</sup>.

## RESULTADOS

O Primeiro dado obtido no levantamento no portal foi a quantidade de teses e dissertações por ano, entre 2011 e 2021, apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 1. TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES GERAIS POR ANO**

ANO	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
DISSERTAÇÕES	38	43	5	11	5	8	10	6	10	8	6
TESES	14	14	4	1	3	2	3	11	3	4	2
TOTAL	52	57	9	12	8	10	13	17	13	12	8

Fonte: Portal Capes (2020)

Observamos no quadro acima que, nos anos de 2011 e 2012 os trabalhos sobre Gaston Bachelard foram mais desenvolvidos e procurados em diversas áreas e teve um número maior de dissertações e teses, apesar das dissertações sobressaírem, em 9 anos de 10 anos observados o número de dissertações sempre foram maiores do que as teses, exceto no ano de 2018. Como nosso trabalho é um trabalho de doutorado queremos buscar entender por que a procura por Bachelard no nível de doutorado foi tão menos procurada. Vale destacar que todos esses números estão envolvidos em todas as áreas de conhecimentos encontradas.

Em análise no portal da CAPES observamos quais as áreas de conhecimentos foram mais destacadas no total de trabalhos encontrados, e nos deparamos com áreas que nunca imaginávamos encontrar como “saúde”.

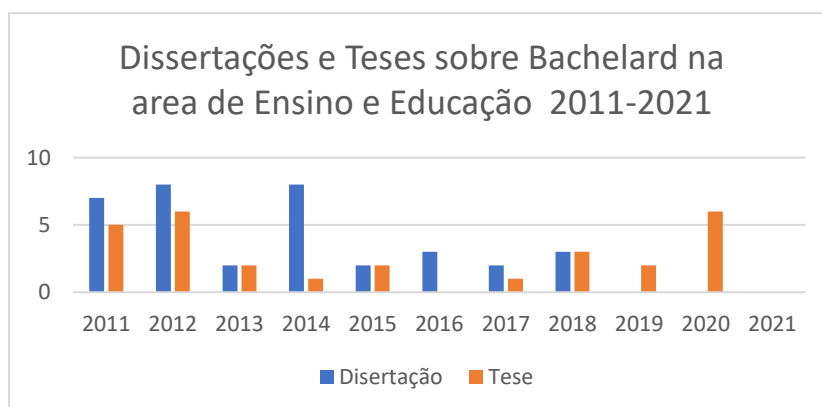
<sup>250</sup> vale ressaltar que a continuação dessa análise vai se restringir apenas aos trabalhos de tese, visto que é um trabalho de doutorado e buscando entender quais os temas vêm sendo trabalhado nesta formação, e esse é apenas o primeiro passo de uma pesquisa gigantesca que envolve outros dilemas.



Listamos aqui as áreas de conhecimentos encontradas tanto nas dissertações como nas teses, Administração (2), Arquitetura (1), Artes (10), Comunicação (6), Engenharia (1), História (4), Letras (45), Psicologia (2), Química (5), Saúde (1), Sociologia (6), Antropologia (1), Astrologia (1), Interdisciplinar (2), Linguística (6), Astronomia (1), Filosofia (22), Física (9), Literatura (2), Geografia (1), Ciências Sociais (1), Teatro (1), Educação (36) e Ensino (30)

Ao apresentar as áreas de conhecimento listadas pelo portal CAPES, no surpreendemos com bastante áreas que não imaginavam, além da quantidade de trabalhos relacionados ao autor, como por exemplo 45 trabalhos na área de letras, e apenas 5 na área de química e 9 na área de física, formação de Bachelard, observamos com isso que a área de humanas desenvolve mais trabalhos relacionados a perspectiva de Bachelard.

Desta forma, reduzimos a nossa análise para o nosso objeto de pesquisa Educação e Ensino, tivemos 36 trabalhos na área da Educação e 30 trabalhos na área de Ensino. No gráfico abaixo vamos apresentar a distribuição destes trabalhos nos níveis de dissertação e Teses.

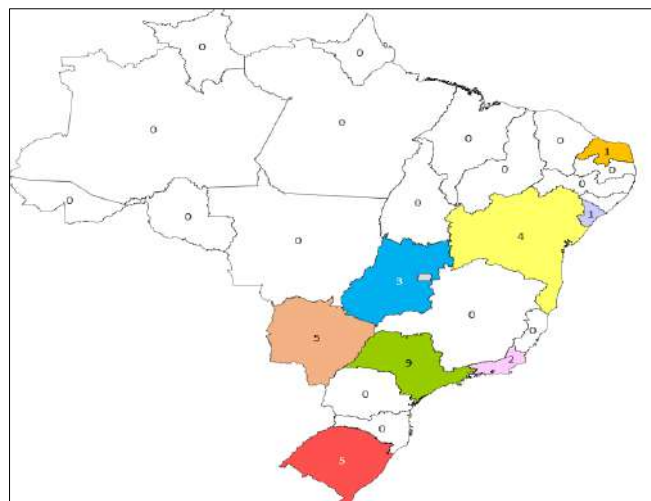


Fonte: Dados CAPES (2020)

Observamos no gráfico acima a diminuição de interesse nas pesquisas na perspectiva de Bachelard na área de Ensino e Educação, além de que notamos que a maioria dos trabalhos publicados no portal se dirigem as dissertações e poucos sobre teses, tendo apenas um aumento em 2019 e 2020 onde não teve nenhuma dissertação sobre a temática, porém ainda, 2 e 6 trabalhos consideram uma baixa quantidade e no ano de 2021 não teve nenhum trabalho referente a temática de Bachelard.

Dentro a área de conhecimento de Ensino e Educação, buscamos aprofundar nosso levantamento por quantitativos das pesquisas que referenciam o autor, distribuindo-se pelo território nacional brasileiro, como referente na figura 1. Foram considerados os estados de origem dos cursos de pós-graduação.

**Figura – distribuição e quantificação das pesquisas sobre Bachelard no território nacional brasileiro - Período de 2011 a 2021**



**Fonte:** Dados da Pesquisa

Detecta-se que o referencial bachelardiano se concentra na região sul e centro – oeste, o eixo Rio de Janeiro- São Paulo com 11 trabalhos e os estados de Goiás e Mato Grosso do Sul com 8 trabalhos, posteriormente apresenta-se a região nordeste com 6 trabalhos e região sul com 5 trabalhos, a região do norte não apresentou nenhum referencial de teses e dissertações no período observado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infer-se que as produções acadêmicas que incluem a perspectiva de Bachelard na área de Ensino e Educação, em seu corpo disponível nos repositórios de teses e dissertações da CAPES, expressam uma quantidade ainda tímida, tendo em vista que é baixa a quantidade de trabalhos encontrados levando em consideração a totalidade de numérica de dados apresentados e o lapso temporal de 10 anos.

Outro ponto a ser mencionado é a respeito da região Norte não ter nenhuma produção de trabalho na temática pesquisada, e na região Sul, ter apenas um Estado com 5 trabalhos. Além das regiões terem chamado a atenção as área de conhecimento também foi um marco importante desta pesquisa, pois encontramos áreas relacionado a trabalhos do autor que nem imaginávamos encontrar como “teatro”, “Saúde”, “administração” entre outros, porém observamos que apesar de ensino e educação ter um total de trabalhos considerados ao total, os

dados ainda foram baixos, o próximo passo é fazer uma análise qualitativa e minuciosa referente a qual temática os trabalhos pertencem e quais os aspectos de Bachelard é apresentados das teses e dissertações.

### **AGRADECIMENTOS E APOIOS**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL/2022

### **REFERÊNCIAS**

Bachelard, G. (2000). A epistemologia. Lisboa: Edições 70

BACHELARD, G. A filosofia do não. Lisboa: Abril Cultural, 1991.

BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição à psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto. 1996a.

BACHELARD, G. Estudos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

BACHELARD, G. O novo espírito científico. Lisboa: Edições 70, 1996b. BACHELARD, G. O racionalismo aplicado. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Notícias: Produção científica brasileira cresce com a pós-graduação. 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/1423>.

CARVALHO, A. M. P. Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. Em Aberto, v. 12, n. 54, 1992.

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina de trabalhos monográficos. São Paulo, Atlas, 2005.

**O PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW LIPMAN:  
PERSPECTIVAS TEÓRICA E METODOLÓGICA PARA APROXIMAR  
A FILOSOFIA ÀS CRIANÇAS**

580

SILVA, Jaeliton Francisco da<sup>251</sup>

MATOS, Junot Cornélio (Orientador)<sup>252</sup>

**RESUMO**

O Programa Filosofia para Crianças – PFpC – é uma proposta teórica e metodológica desenvolvida pelo professor da *Columbia University*, Matthew Lipman. Essa proposta visa possibilitar que as crianças tenham contato com a filosofia na sala de aula desde os primeiros anos escolares. Sua proposta é composta por metodologia de trabalho (Comunidade de investigação) e um currículo específico para trabalhar a filosofia com as crianças na sala de aula (Novelas Filosóficas), além de cursos teóricos para a formação de professores para desenvolver esse trabalho. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi discutir os pressupostos teóricos e metodológicos do PFpC de Lipman e suas implicações para o desenvolvimento de uma educação para o pensar. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. O estudo possibilitou pensar que o trabalho de filosofia com crianças na perspectiva de Matthew Lipman é possível e pode contribuir para pensarmos a filosofia da e/ou na escola.

**Palavras-chave:** Filosofia. Crianças. Infâncias. Matthew Lipman.

**INTRODUÇÃO**

A tentativa mais significativa para pensar a possibilidade de aproximação entre a filosofia e as crianças na escola teve início em 1969, pelo professor e filósofo Matthew Lipman. O programa denominado de FpC tinha como principal objetivo possibilitar, por meio da filosofia na escola, que crianças, adolescentes e jovens aprendessem a pensar por si mesmos, pudessem praticar a filosofia desde a infância (LIPMAN, 1995).

Essa proposta teve início quando Lipman ainda trabalhava como professor de Introdução à Lógica na *Columbia University*, em Nova York. Durante suas aulas, esse professor começou a perceber falhas no raciocínio e na forma como seus estudantes expressavam seus pensamentos durante as aulas. Depois de longos estudos/pesquisas sobre o que levavam esses estudantes a terem problemas de raciocínio, Lipman percebeu a necessidade de os estudantes estudarem Lógica e Filosofia, antes mesmos de entrarem nos cursos da educação superior (LIPMAN, 2000).

<sup>251</sup> Jaeliton Francisco da Silva. UFAL. jaelitonufal@hotmail.com, orcid 0000-0002-5484-9566, <http://lattes.cnpq.br/3147923917437558>.

<sup>252</sup> Junot Cornélio MATos. UFPE. E-mail, orcid 0000-0002-0669-2066, <http://lattes.cnpq.br/4627841295680114>.

A pesquisa aqui apresentada discutiu os principais pontos que estruturam o programa de Lipman, a saber: O “Pensar bem” ou “pensar de ordem superior”, as habilidades de pensamento, a Comunidade de Investigação (metodologia do trabalho com as crianças), sua concepção sobre infância, e as novelas filosóficas (currículo do programa de Lipman).

Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo geral discutir os pressupostos teóricos e metodológicos do PFpC de Lipman e suas implicações para o desenvolvimento de uma educação para o pensar.

## **METODOLOGIA**

Esta investigação se caracteriza como um estudo teórico de natureza bibliográfica, visto que apresenta, por meio de publicações científicas, discussões sobre a perspectiva de pensar a relação filosofia/educação/crianças e infâncias a partir do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Apresenta-se assim a análise da visão do professor Matthew Lipman e sua proposta de uma educação para o pensar. Ressalta-se que esta pesquisa consiste em um recorte da nossa dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Para pensar a pesquisa bibliográfica, etapa necessária para a realização deste estudo teórico, buscou-se a Gil (2002, p. 44) quando afirma que essa metodologia “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, a discussão que surge é a continuação da afirmação de autores que já dissertaram sobre o tema, porém, apresentando uma análise crítica sobre essa discussão. Assim, a pesquisa bibliográfica nos dá suporte para desenvolver uma leitura crítica e relevante da problemática levantada e, conseqüentemente, permite a organização e sistematização do que foi pesquisado.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Lipman, em 1969, após refletir sobre as contribuições das aulas de Lógica e Filosofia que eram ministradas por ele na *Columbia University*, percebeu que era importante trabalhar filosofia desde os primeiros anos escolares, pois era possível aproveitar a lógica e conseqüentemente a filosofia para orientar os pensamentos das crianças, desde que fossem orientadas a pensar com mais habilidade. Assim, esse professor inferiu que é sim possível trabalhar filosofia às crianças, visto que, “[...] as crianças pensam, mas é preciso que pensem bem” (LIPMAN, 2000, p. 22).

Desta forma, propôs o desenvolvimento de uma educação que pudesse despertar o pensamento das crianças. Durante o processo de criação da sua proposta, Lipman criou algumas histórias para crianças que tornaram-se o currículo específico do PFpC, o qual denominou de Novelas Filosóficas, inicialmente composto por 08 (oito) novelas (KOHAN, 2008), que permitissem trazer as discussões filosóficas para o cotidiano das crianças e “traduzissem” os conceitos filosóficos para uma linguagem que fosse mais acessível para esse determinado público. Porém, é necessário enfatizar que não se tratava de qualquer história infantil, eram/são histórias nas quais possibilitavam que as crianças, por si mesmas, começassem a descobrir o que é “pensar bem” (KOHAN, 2011).

Nas histórias acima mencionadas, as crianças, que são as personagens dos enredos, participam de uma Comunidade de Investigação que é a metodologia do PFpC, de Lipman. A ideia de Lipman é que a partir da contação das histórias, as crianças se identificassem com os personagens e fizessem analogias para pensar situações semelhantes/reais de seu cotidiano (CIRINO, 2016) onde buscam, de forma cooperativa, as formas mais efetivas para que o pensamento aconteça.

Segundo o criador do programa, a ideia dessas histórias:

[...] era que o grupinho de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais pudessem se identificar. Um retrato assim, de crianças vivendo juntas de maneira inteligente e respeitando-se mutuamente, poderia dar às crianças a esperança de que semelhante ideal era factível (como fizeram os diálogos de Platão com os adultos) (LIPMAN, 2000, p. 22).

No quadro a seguir são apresentadas as principais Novelas Filosóficas do PFpC, a idade das crianças que cada história é destinada e as respectivas habilidades de pensamentos que podem ser desenvolvidas nas crianças que participam dos encontros de filosofia na sala de aula.

**Quadro 1** - Novelas filosóficas e principais habilidade desenvolvidas.

<b>NOVELA IDADE</b>	<b>HABILIDADES</b>
Elfi (5-6 anos)	Estabelecer relações, encontrar semelhanças e fazer distinções
Issao e Guga (6-8 anos)	Olhar/ver, tocar/apalpar, ouvir/escutar, saborear, cheirar, perceber, detectar pressupostos, levantar questão, brincar de ser outro, achar alternativas
Pimpa (9-10 anos)	Interpretar, criar metáforas, projetar modelos, realizar símiles, traçar comparações, avaliar analogias, estabelecer relações, dar e pedir razões e fazer perguntas
A descoberta de Ari dos Teles 10-13 anos	Conversação, padronização, ambiguidade, imprecisão, indução, lógica de relações, silogismo, lógica informal, verdade e validade, silogismo hipotético e contradição

Luisa 12-15 anos	Ter visão de conjunto, antecipar consequências, procurar consistências, levantar hipóteses, dar e pedir boas razões, universalizar, considerar o contexto, desenvolver a empatia, detectar pressupostos valorativos, levar em conta a intenção, considerar a verdade e a falsidade.
Satie 14-16 anos	Percepção estética tendo em conta: o sentido, a harmonia, a unidade, a complexidade, a expressividade e a textualidade.
Marcos 16-18 anos	Praticar a democracia, ser solidário, respeitar as regras, reconhecer e exercer direitos e dar e pedir razões.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir das informações contidas em Kohan (2000, p. 89-96).

A ideia de trabalhar com a filosofia tendo como principal recurso histórias para crianças, em formato de novelas filosóficas, era a de possibilitar que as crianças percebessem a necessidade e a importância de viver em um ambiente coletivo; de interagir com os outros na busca da resolução de problemas e no desenvolvimento de seus pensamentos; da mesma forma como as crianças personagens que participavam das histórias.

Mais tarde, na década de 1980, Lipman continua investigando a necessidade de realizar reformas na educação dos EUA e em seu livro denominado *A Filosofia vai à Escola* propõe uma reorganização na qual a educação fosse pensada numa perspectiva de “educação para o pensar”, uma educação para a investigação, isso quer dizer que, a educação e a forma como ela está organizada estivessem mais preocupadas com o desenvolvimento de habilidades de pensamentos do que com o acúmulo de conhecimentos e informações historicamente acumulados (SILVA, 2011).

Em síntese, o Programa de Filosofia para Crianças pensado por Matthew Lipman é uma proposta que visa aproximar a filosofia às crianças e que tem como foco o diálogo entre os estudantes, transformando a sala de aula em uma Comunidade de Investigação, visando o desenvolvimento do pensamento de ordem superior, por meio do aprimoramento das habilidades de pensamento, tendo como ponto de partida a leitura das novelas filosóficas.

Em Lipman, o pensamento de ordem superior é formado por um conjunto de habilidades de pensamentos (habilidade de investigação, habilidade de raciocínio, habilidade de organização de informação e habilidade de tradução) que é desenvolvido ao longo das discussões em sala de aula. Ou seja, é uma proposta que visa uma educação dialógica, que possibilita que o pensamento crítico das crianças seja desenvolvido. No entanto, deve-se evitar o equívoco em pensar que ensinar a pensar é o mesmo que ensinar para o pensamento crítico. Ensinar a pensar, para Lipman, é fazer com que “[...] os alunos pensem, porém não por eles mesmos”, já pensar de maneira crítica, vai além de simplesmente repetir o que foi falado, é pensar filosoficamente sobre o que não foi pensado, vivenciado, falado (LIPMAN, 1990).

A Comunidade de Investigação do programa de Matthew Lipman é considerada como o coração da proposta de trabalhar a filosofia com as crianças. Esse filósofo, ao propor essa metodologia, visava a transformação do ambiente escolar da sala de aula em um local de discussão.

O termo Comunidade de Investigação foi adaptado por Lipman a partir das ideias de Charles Pierce para ser usado com as crianças como forma de auxiliá-las no desenvolvimento de habilidades de pensamentos, ou seja, em fazer com que as crianças pudessem alcançar o pensamento de ordem superior, sendo esta metodologia o principal meio para que seja possível, em Lipman, praticar a filosofia na infância (KOHAN, 2000).

Assim, para Lipman (1995), a CI consiste em um espaço no qual os estudantes podem debater/dialogar/questionar acerca de diversas questões relacionadas com os seus interesses e com o cotidiano de cada um. Nesse espaço, as crianças, realizam, também, as leituras das novelas filosóficas e conseqüentemente realizam as discussões sobre as temáticas filosóficas presentes nas histórias lidas e associando-as às suas experiências cotidianas

Outro aspecto que merece ser destacado na proposta de Lipman é a sua concepção de infância. Para Lipman, a infância é um período de afirmação, de potência para o filosofar e não enquanto impossibilidade, negação (LIPMAN, 1995). No entanto, ele também considera a infância enquanto etapa/período inicial da vida de uma pessoa e a apresenta em sua proposta uma visão de infância de forma universal, já que ao propor a forma como as experiências na Comunidade de Investigação irão ocorrer, não se preocupa com os diferentes contextos socioculturais nos quais as crianças estão inseridas, mesmo apesar de tais possibilidades estarem presentes em seus discursos (LIPMAN, 1990).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de Lipman é caracterizada assim como uma tentativa de contribuir para o desenvolvimento de uma educação para o pensar, por meio do aprimoramento das habilidades cognitivas dos estudantes e desenvolvimentos de habilidades de pensamento. Ao levar a filosofia para a sala de aula e conseqüentemente para as escolas de crianças e adolescentes, esse filósofo não promoveu apenas meios de auxiliar os estudantes na busca por pensamentos mais elaborados e em promover diálogo/reflexões/discussões sobre diferentes temáticas da filosofia em sala de aula, ele também contribuiu para que a própria escola começasse a refletir sobre o



seu verdadeiro papel, qual a sua verdadeira e mais significativa função social, que, a nosso ver, consistem em contribuir para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

## REFERÊNCIAS

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias - NEFI, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman**. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Trad. Maria Elice de B. Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. **Como nasceu Filosofia para Crianças**. In. *Filosofia para crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman*. KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Thiago Cruz. *A Filosofia no Ensino Médio: Por que, o que e como ensiná-la?*. **Humanidades em diálogo**, v. 4, n. 1, p. 201-214, 2011.

## O RESGATE DAS CULTURAS BRINCANTES BRASILEIRAS A PARTIR DOS QUATROS ELEMENTOS DA NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LIMA, Leide Flôr de<sup>253</sup>

MARQUES, Niquezia Rocha<sup>254</sup>

ALENCAR, Yasmin de Oliveira de<sup>255</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência desenvolvida no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no qual buscamos realizar o resgate e a imersão das crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) nas culturas brincantes brasileiras a partir dos quatro elementos da natureza, sendo eles, respectivamente, terra, fogo, ar e água. No entanto, aqui daremos ênfase apenas aos elementos terra e ar, pois as nossas experiências desenvolvidas foram em torno dos mesmos. Utilizaremos como referencial teórico-metodológico as contribuições de Corsaro (2005) para a entrada no campo e os estudos etnográficos com crianças pequenas, como também, Borba (2006), Dornelles (2001) e Meirelles (2014) para tecer considerações sobre a importância das brincadeiras e do brincar na primeira infância. Diante disso, a partir das nossas experiências, buscaremos contribuir com novos olhares e diálogos sobre a relevância do resgate das brincadeiras tradicionais para o desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Infância. Brincar. Brincadeiras. Natureza.

### INTRODUÇÃO

O relato sobre o resgate das culturas brincantes brasileiras a partir dos quatro elementos da natureza (terra, fogo, ar e água) é fruto de um projeto de intervenção da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, ministrado pela Profa. Andreza Fabricia, do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas e tem como objetivo principal, possibilitar às crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) a emergirem e conhecerem as brincadeiras tradicionais das nossas culturas infantis, promovendo a exploração, experimentação e investigação de diversas brincadeiras que são perpassadas de geração para geração para que essa cultura brincante mantenha a sua chama acesa e viva.

<sup>253</sup> Leide Flôr de Lima. Universidade Federal de Alagoas. leide.lima@cedu.ufal.br. <https://lattes.cnpq.br/2554545438728954>

<sup>254</sup> Niquezia Rocha Marques. Universidade Federal de Alagoas. niquezia.marques@cedu.ufal.br. <http://lattes.cnpq.br/1411384876681631>

<sup>255</sup> Yasmin de Oliveira de Alencar. Universidade Federal de Alagoas. yasmin.alencar@cedu.ufal.br. <https://lattes.cnpq.br/8748459005620932>

A motivação para este projeto de intervenção surgiu a partir da reflexão sobre o brincar e a ausência das interações entre as crianças no contexto pandêmico da Covid-19, pois foi um longo e difícil período de isolamento social, no qual as todas as instituições de ensino foram fechadas e com isso, inúmeras crianças se ausentaram dos seus ambientes brincantes e ficaram distantes dos seus colegas. Na pandemia, o brincar, para muitas crianças, se restringia às telas e completamente isoladas, as brincadeiras tradicionais de infância passaram a ser cada vez mais deixadas de lado e, àquelas crianças que nasceram neste contexto, o contato com essas brincadeiras não existia.

Atualmente, com as instituições de ensino já em funcionamento, as crianças estão voltando a ocupar esses espaços brincantes e nós, educadores, devemos trazer oportunidades de interação e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças. Dornelles (2001) tece considerações muito relevantes sobre a importância do brincar docente, a autora defende que nós precisamos convidar mais as crianças para brincarem e reaprender a brincar com elas também. E no que toca ao resgate das brincadeiras, a mesma menciona que “nesse resgate, buscarmos como educador/as que somos, novos modos de educação que garantam que o *brincar* faz parte da criança” (DORNELLES, 2001, p. 108).

As práticas educativas com brincadeiras através do resgate garantem também a busca do aprender com os pares pela dinâmica do próprio brinquedo, no conhecer dos materiais para a construção, tocar e manipulação que funciona como processo de intencionalidade do professor envolvido, no relacionamento que se constrói durante toda a brincadeira. A criança passa a descobrir e ter uma leitura mais aprofundada do mundo, do aprender brincando. Segundo publicação da Revista Educação (p. 25) Corsário identifica que crianças refinam e expandem seus lugares de cultura através do tempo e da experiência. Tendo a brincadeira como objeto de transformação, aprendizagem tecidas pelos pares.

## **METODOLOGIA**

Inicialmente, a metodologia do nosso projeto de intervenção teve caráter bibliográfico, no qual nos debruçamos sobre alguns teóricos, tais como Borba (2006), Dornelles (2001), Meirelles (2014) e Corsaro (2005), que em consonância com as aulas e orientações da professora supervisora de estágio supervisionado, nos deram suporte necessário para adentrarmos em campo e construirmos as vivências e experiências com as educadoras e crianças da unidade.

O método desenvolvido por Corsaro (2005) de fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas foi a nossa principal porta de entrada para conhecermos e dialogarmos com as crianças do CMEI. Adotando a sua postura de sentar-se perto dos grupos de crianças e até mesmo nos espaços em que elas costumam tecer suas brincadeiras, como também, a presença do nosso olhar atento e escuta sensível a todo o momento, vimos como as crianças se divertiram e interagiam com os seus pares. A nossa presença nos seus espaços também os instigavam e as crianças menos tímidas vinham nos dar abraços e conversar conosco. Através da socialização, nós pudemos conhecer um pouco mais sobre as suas vidas, as suas rotinas dentro do CMEI, do que elas mais gostavam de brincar, como elas organizavam as suas brincadeiras e interações e, principalmente, como eram crianças potentes e produtoras de cultura.

No segundo momento do nosso projeto de intervenção, após muitas discussões e planejamento, iniciamos as nossas sessões brincantes com as crianças e docentes da unidade visando trazer o resgate das culturas brincantes tradicionais. Nós buscamos desenvolver práticas educativas utilizando a todo o momento a ludicidade, a interação e socialização com as crianças e adultos. Foram realizadas oficinas de construção de brinquedos e brincadeiras com a participação ativa das crianças e dos estagiários, sendo supervisionada e avaliada durante o processo de execução, como também, no próprio ato de brincar.

Nosso projeto de intervenção destaca os quatro elementos da natureza: água, ar, fogo e terra. Durante as visitas no espaço de educação infantil, pudemos observar o contato das crianças com a natureza, suas brincadeiras, explorações e interações. A natureza desperta na criança o ser criativo, sua imaginação, para possibilidades de criar e recriar. Com isso, Machado (2016) diz que “a criança tem um espírito exploratório”. Brincando e experienciando em contato com a natureza, ela aprende de uma forma tão natural, descontraída e prazerosa, que nem parece conteúdo prático.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

O brincar possui uma relação indissociável com a educação infantil, pois ele sempre estará presente nesses espaços e sempre irá fazer parte desses repertórios infantis, dessa forma, as crianças se apropriam desse verbo melhor do que qualquer outro, o brincar exerce um papel totalmente de protagonismo nas infâncias e é um grande aliado nos processos de ensino-aprendizagem, através das brincadeiras dirigidas, livres, estruturadas, não estruturadas e todo contexto que envolve o brincar na educação infantil.

De acordo com Borba (2006) o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. No que tange ao brincar na natureza, a utilização dos elementos associados aos repertórios das brincadeiras nas infâncias contribui significativamente com aspectos como a imaginação e a autonomia das crianças, aspectos esses que são essenciais nos processos de desenvolvimento.

O resgate das brincadeiras tradicionais é uma forma de trazer diversos benefícios para as crianças, gerando um afastamento das famosas telas, proporcionando uma interação social mais intrínseca, contribuindo para uma compreensão das culturas passadas, assim como sua devida importância e valorização nos processos de aprendizagem intelectual, física, motora entre outras. Borba (2006) defende as brincadeiras enquanto fenômeno da cultura e a importância de nós, adultos, socializa-las com as crianças durante a sua primeira infância, pois esse resgate e imersão nas brincadeiras tradicionais de infância consegue aproximar as famílias e as crianças, gerando uma troca de experiências entre as famílias e sentimento de pertencimento, assim como a compreensão de contextos culturais locais ou até mesmo nas épocas em que as brincadeiras foram formalizadas.

O ar é um elemento fundamental, assim como todos os outros, que está presente diariamente na vida dos seres humanos, seja na água, na atmosfera, no corpo humano, no espaço, nos movimentos, sendo assim, as possibilidades de brincadeiras com esse elemento são diversas. As brincadeiras que envolvem esse elemento exigem o movimento constante do corpo, o que desperta também os tradicionais modos de brincadeiras, seja correndo, pulando, “voando” entre outros, e diante de uma sociedade contemporânea em que os principais modos de brincar foram adormecidos e ressignificados pelo grande avanço da tecnologia, trazer a tona e resgatar brincadeiras que despertem esse tradicional modelo de brincar, que sejam regadas de movimento, cultura, tradições, ensinamentos, é de muita importância e contribuição para o desenvolvimento pleno da criança.

Ao criar objetos, ou até mesmo alimentos com a terra, as crianças reverberam sensações de muita alegria, esta que acabam fazendo com que as outras crianças que rejeitaram a brincadeira a irem experimentar o novo. Para além do simples ato de se lambuzar, ao inserir barro e argila o repertório de criação das crianças se expande mais ainda, partindo para uma experiência sensorial com todo o corpo. Em algumas das culturas que existem no mundo, a terra

é vista como o princípio da criação, sendo ela considerada a gênese de tudo que existe ao nosso redor, em outras palavras, podemos dizer que a terra leva em si uma simbologia de fertilidade. Neste contexto, percebemos que o contato com a terra é de fundamental importância para o processo de desenvolvimento da criança, bem como para a fertilização de sua imaginação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas no CMEI foram enriquecedoras e muito produtivas. As crianças se envolveram com a natureza de forma completa, natural. Essa é a essência, brincar com elas, e sentir o que elas sentem com a mesma alegria, e ainda resgatar as nossas memórias de infância. Durante as experiências com a “terra”, elas se debruçaram em todas as brincadeiras. Realizamos a caça ao tesouro, introduzindo as brincadeiras das sessões. Cavamos com a mão, com os pés, sentamos no chão, fizemos “bolo de barro”, entre outras experiências. Usamos como personagem marcador, o Tatu. Um mamífero, conhecido como “escavador”, por cavar buracos na terra, onde habitam. Com sua forma distinta, o Tatu acompanhou todas as intervenções, participando da caça ao tesouro, com as crianças.

As crianças faziam rodízio em todas as oficinas, e nos convidaram para brincar. Uns conheciam as brincadeiras, outros, conheciam outras formas de se brincar, e também tinha aqueles que não conhecia, mas não se negavam a participar, criavam suas próprias brincadeiras. Como, por exemplo, na amarelinha, eles criavam suas próprias regras, e passavam para os outros colegas, os ajudando. Brincando com a bolinha de gude, faziam desenhos na terra, e usavam para decorar, construía castelos, torres, a lançavam de um lado para o outro. E brincando com a corda, pular com ela não era algo familiar e nem parecia fácil naquele momento, mas, utilizaram a mesma para transformá-la em “um ônibus”. Uma criança com TEA, se encantou com as bolinhas de gude, o qual se manteve atento brincando com elas, até o final da intervenção, tornando muito difícil, o momento que teria que guardá-las.

Nas sessões de confecção, buscou-se resgatar algumas brincadeiras inseridas dentro da temática de elementos da natureza, o AR com a confecção coletiva de pipas, com o uso de materiais recicláveis, tendo como base tradicional as hastes de madeira, a bolsa plástica e durex para assegurar a firmeza do plástico na base da pipa, este brinquedo resultou no mais disputado para sua confecção. O balangandã, tendo o papel crepom colorido, cortado em tiras, papel reciclado para formar a base de segurar e prender as tiras com durex. O efeito que o balangandã dá ao manejo e ao sacudir das tiras, fornece um lindo e perfeito colorido.

Posto isso, podemos afirmar que foi muito encantador presenciar e fazer parte deste momento, no qual pudemos acompanhar a evolução na interação com as crianças. Uma tímida, mas que através das brincadeiras das intervenções, começou a se aproximar, os diálogos entre nós, as crianças mostrando todo o entusiasmo delas, com aquelas experiências. A ludicidade é fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo, observamos isto com as crianças, no desenvolver de suas interações, participações, criações, o lúdico as encanta.

Por fim, agradecemos à professora Andreza Fabricia pela possibilidade de fazermos o Estágio Supervisionado em Educação Infantil em um ambiente tão rico e vivo, no qual são defendidos os direitos da criança e as compreendem como um sujeito ativo e potente. Agradecemos também a todos os funcionários do CMEI Doutor Pompeu Sarmiento por abrirem as suas portas e nos acolherem com muita felicidade. Sem essas pessoas, não teríamos vivenciado essas experiências e refletido com mais cuidado e atenção para a importância do brincar e de resgatarmos as nossas brincadeiras tradicionais de infância.

## REFERÊNCIAS

BORBA, Angela Meyer. “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”. In: MEC/SEF. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. (Orgs.). In: **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, Ana Lucia. **Brincando com os quatro elementos da Natureza**. Ebook 1ª edição, 2016. Disponível em: <<http://www.educandotudomuda.com.br/wp-content/uploads/2020/11/EBOOK-BRINCANDO-COM-OS-QUATRO-ELEMENTOS-DA-NATUREZA.pdf>>. Acesso em 6 de outubro de 2022.

MEIRELLES, R. Org. **Território do brincar diálogo com escolas**. Territórios do brincar. 2014. Disponível em: <[https://territoriodobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio\\_do\\_Brincar\\_-\\_Di%C3%A1logo\\_com\\_Escolas-Livro.pdf](https://territoriodobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2022.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. O futuro da infância é o presente. In: **Revista educação: cultura e sociologia da infância**. Editora Segmento: São Paulo, s/d

## OS ESPAÇOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PANORAMA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS ENTRE 2012-2022

592

CAMPOS DE LIMA, Letícia<sup>256</sup>

SÁ FERNANDES DE SOUZA, Isaura Lays<sup>257</sup>

SOLINO BASTOS, Ana Paula<sup>258</sup>

### RESUMO

O objetivo desse estudo é identificar nas produções científicas quais os aspectos teóricos e metodológicos mais utilizados pelos pesquisadores em relação ao uso e a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil (EI). De abordagem qualitativa, a metodologia é revisão sistemática de literatura das produções científicas publicadas entre 2012-2022. A seleção contou com uma amostra de 25 trabalhos. Dos resultados, destacamos a pesquisa participante como metodologia mais utilizada; e a Teoria Histórico-Cultural, Pedagogia da Infância e Sociologia da Infância são as principais linhas teóricas. Alguns fatores relacionados aos espaços na EI são projetos arquitetônicos; políticas educacionais; organização dos espaços pelos educadores; sentidos atribuídos a estes espaços pelos bebês e crianças. Consideramos, portanto, que as pesquisas na área tem crescido nos últimos cinco anos, o recente interesse pós-BNCC evidencia a importância em refletir e repensar sobre os usos e organização dos espaços na EI para uma prática pedagógica de qualidade.

**Palavras-chave:** Creche. Pré-escola. Ambientes de aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A circulação, a organização, a apropriação e os sentidos atribuídos aos espaços nas instituições de Educação Infantil (EI) são pautas importantes que têm sido discutidas desde os inícios das políticas educacionais elaboradas para a primeira infância no Brasil. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 assume a Educação Infantil como “primeira etapa da Educação Básica, apontando como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Dessa forma, garante o direito à criança de ser educada nos primeiros meses

<sup>256</sup>Mestranda em Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal de Alagoas-Campus Arapiraca. E-mail: leticia.lima@delmiro.ufal.br, link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9926-5591>, link lattes: <https://lattes.cnpq.br/0219886138296128>.

<sup>257</sup>Mestranda em Ensino e Formação de Professores pela Universidade Federal de Alagoas-Campus Arapiraca. E-mail: layysfernandess@gmail.com, link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8919-8775>, link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0418253938427004>.

<sup>258</sup>Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente adjunta na Universidade Federal de Alagoas-Campus do Sertão. E-mail: ana.solino@delmiro.ufal.br, link ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4232-4516>, link lattes: <http://lattes.cnpq.br/3715942503605367>.



de vida até três anos em creches e em pré-escolas com quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

Em vista de ofertar uma educação pública de qualidade e superar a histórica característica assistencialista, alfabetizadora ou preparatória da EI, diante das mudanças nas concepções sobre a criança, o Ministério da Educação (MEC) desenvolve um novo formato de educação para infância que possa atender as necessidades e especificidades das crianças. Assim, os esforços na década de 1990 foram para a elaboração de documentos norteadores para construção e usos dos espaços institucionalizados para as crianças pequenas, como também a construção de um referencial curricular nacional e diretrizes curriculares para esta primeira etapa da Educação Básica.

As lutas de pesquisadores da área alinhadas aos novos documentos normativos para a EI corroboraram para que a criança viesse a ser entendida como sujeito histórico e de direitos, interativa, social, “que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Barbosa (2001) explicita que ao se tratar da construção e os usos dos espaços nas instituições de EI, é preciso a atenção para atender as necessidades das crianças, com conforto, segurança, mobiliário, equipamentos, objetos adequados a cada faixa etária. Além disso, a proposta pedagógica que direciona as práticas educativas deve buscar organizar os espaços educativos, selecionar materiais e planejar atividades significativas para promover o sentimento de pertencimento e de afeição nas crianças sobre esses ambientes que estão inseridas – para que assim, elas possam se apropriar e transformá-los.

A elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010) foram os pilares da EI no Brasil por duas décadas, prescrevendo orientações para a formação integral e de qualidade para primeira infância. O RCNEI nos apresenta ricas contribuições para as práticas pedagógicas, ao indicar os espaços das instituições e os materiais como auxiliares para as aprendizagens das crianças. Isso porque os espaços são versáteis e permeáveis, podendo sofrer as “modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas” (BRASIL, 1998, p. 69). Embora não sejam as normas que regem os currículos da EI atualmente, tanto o RCNEI quanto as DNCEI podem ser utilizados como materiais consultivos nos dias de hoje.

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada e a sua implementação começa a acontecer por todo o país. Na BNCC é afirmado que o objetivo da EI deve ser formar integralmente bebês e crianças pequenas, garantindo o direito de brincar, conviver, explorar, expressar-se, conhecer-se, participar, de modo a potencializar suas aprendizagens e desenvolvimento por meio de práticas pedagógicas que têm como eixos estruturantes as interações e brincadeiras (BRASIL, 2018).

Por esta perspectiva, entende-se que os espaços e demais elementos presentes nas instituições de EI, quando agregadas às práticas pedagógicas intencionais com uma variedade de situações educativas, promove o desenvolvimento pleno e garante os direitos das aprendizagens das crianças.

Buscando ampliar as discussões sobre a qualidade dos espaços nas instituições de EI, esse trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado, em andamento, que tem por finalidade identificar nas produções científicas quais os aspectos teóricos e metodológicos mais utilizados pelos pesquisadores em relação ao uso e a organização dos espaços das instituições que atendem crianças pequenas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa, que está em desenvolvimento, faz parte de uma investigação sobre os espaços nas instituições de Educação Infantil que ocorrerá em um município de Alagoas. Na sua primeira fase, foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema em questão e apresentado resultados de uma amostragem interpretada qualitativamente (GALVÃO; RICARTE, 2019).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a pesquisa bibliográfica, tendo como fontes de pesquisa as bases de dados da *Scielo*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Catálogo Capes, *Latindex*, Periódicos Capes. Ao fazer o levantamento de trabalhos científicos, os critérios para inclusão e exclusão dos trabalhos foram: o recorte temporal dos anos de 2012-2022; escritos na língua portuguesa; e que possuíssem o termo “espaço”, “Educação Infantil”, “creche” ou “pré-escola” no título.

Seguindo os critérios de seleção estabelecidos, foi obtido um resultado quantitativo, amplo, cerca de 200 trabalhos. O que tornou necessário a redução da amostra a partir da leitura flutuante dos resumos dos trabalhos e, por conseguinte, a “análise crítica geral dos documentos encontrados, onde serão observados a coerência do estudo, qualidade metodológica, resultados alcançados, conclusão” (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 68). Com os dados, foram criadas duas

categorias emergentes: matriz teórica e método de pesquisa. A partir delas foi possível observar similaridades entre os trabalhos e outros aspectos que serão apresentados na seção a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram escolhidos 25 trabalhos para análise, sendo 14 dissertações de mestrado, 3 teses de doutorado e 8 artigos de revistas científicas. Os trabalhos selecionados são referenciados no quadro (1) abaixo, e agrupados por tipo de trabalho:

**Quadro (1): Trabalhos selecionados para análise**

<b>DISSERTAÇÕES DE MESTRADO</b>	
BEZERRA, M. S. de H. <b>O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.	RABELO, J. S. <b>A organização do espaço na Educação Infantil e o desenvolvimento integral da criança: sentimentos e ações em turmas de pré-escola.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
CARVALHO, D. A. D. <b>Pedagogia de projetos na educação infantil: os significados na organização do espaço escolar.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.	RICCI, A. do N. <b>Crianças, fotografias e práticas : o que dizem os espaços físicos da educação infantil.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
COCITO, R. P. <b>Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.	ROCHA, G. de A. <b>Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem.</b> Dissertação (Mestrado em políticas públicas e gestão educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2018.
COELHO, F. O. <b>Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.	RUSSO, A. S. <b>Do parque infantil à EMEI: o que dizem as crianças sobre os espaços?</b> Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.
EVANGELISTA, A. S. <b>Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.	SILVA, V. dos R. <b>O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
NASCIMENTO, D. S. do. <b>Tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil: a voz das crianças.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.	SILVA, F. G. V. <b>A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da educação infantil nos CMEI'S de Curitiba.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.
NUNES, H. M. C. <b>A organização do espaço na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.	SOUZA, A. C. de F. <b>O espaço físico de uma instituição de Educação Infantil: como as crianças significam esse lugar?</b> Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.
<b>TESES DE DOUTORADO</b>	
BRASIL, M. G. de P. <b>Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas.</b> Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.	VIEIRA, D. M. <b>Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância.</b> Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná,

	Curitiba, 2016.
DUARTE, R. K. <b>Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações.</b> Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.	

**ARTIGOS CIENTÍFICOS**

AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A. Organização dos espaços nas creches: possibilidades e limites. <b>Revista Educação e Cultura Contemporânea</b> , v. 10, n. 21, p. 224-254, 2013.	MASSON, G. A.; FERNANDES, J. R. Os espaços dos bebês na creche: o que dizem os documentos do Ministério da Educação. <b>Revista Interinstitucional Artes de Educar</b> , v. 6, n. 2, p. 556-577, 2020.
---	--

DE SOUZA, R. J.; HERNANDES, E. D. K.; DA SILVA, I. F. R. <b>A organização do espaço escolar na educação infantil.</b> Revista Zero-a-Seis, v. 18, n. 34, p. 165-180, 2016.	SILVA, J. S.; LIDOINO, A. C. P. O espaço físico e suas contribuições para as interações e aprendizagens infantis. <b>Revista Educação e Cultura Contemporânea</b> , v. 18, n. 54, p. 303-322, 2021.
DÓREA, C. R. D. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. <b>Educar em Revista [online]</b> , 2013, n. 49, p. 161-181.	SODRÉ, L. G. P.; SANTANA, D. R. Políticas públicas e estudos sobre o espaço físico para a educação infantil. <b>Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade</b> , v. 27, n. 52, p. 139-154, 2018.
KOVALCZUK, S. L., & ROSSI, E. R. O lugar dos espaços externos nas diretrizes nacionais para a educação infantil de 0 a 3 anos (1996-2018). <b>Devir Educação</b> , 5(2), 171-191.	VICENTINI, D.; BARROS, M. S. F. O papel do professor na organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. <b>Revista Cocar</b> , v. 12, n. 23, p. 195-214, 2018.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023)

Em relação a origem dos trabalhos produzidos no país, foi possível verificar que dentre as 25 pesquisas listadas, 5 foram realizadas na região Nordeste, 2 na região Norte, 5 na região Sul e 13 na região Sudeste. Esses dados evidenciam a dimensão do tema de investigação no território brasileiro sobre a intencionalidade pedagógica dos espaços nas instituições de EI tendo maior interesse dos pesquisadores predominantemente da região Sudeste do país. Por outro lado, a região Norte é a que menos publicou trabalhos.

Quanto a análise dos aspectos metodológicos, 9 trabalhos são pesquisas bibliográficas (revisão de literatura, artigos científicos, teses, dissertações, livros) e documentais, tendo como principais fontes: documentos oficiais de instituições, leis, resoluções, fotografias e projetos arquitetônicos.

Outros 16 trabalhos são de abordagem participante em que o pesquisador envolveu professores, gestores, crianças e coordenadores como participantes da investigação e adotou alguns procedimentos metodológicos e ferramentas de pesquisa qualitativa, como: o estudo de caso, a pesquisa participante, a observação, a entrevista, o registro escrito e fotográfico, o questionário e o grupo focal.

Desses trabalhos, pode-se constatar quatro linhas teóricas utilizadas para embasar os argumentos dos autores em suas pesquisas, e que apresentaremos os principais resultados dessas pesquisas juntamente com a referência autor-data em cada linha teórica:

**Teoria Histórico-Cultural** - os espaços e o tempo devem ser organizados e planejados para uma educação humanizadora, pois regulam a circulação, usos, interações das crianças.

Diversas instituições ainda possuem estruturas físicas inapropriadas, interferindo na qualidade do educar-cuidar-brincar, apesar disso, as crianças dão significados aos espaços inestéticos e desagradáveis. É importante utilizar as áreas externas para as atividades lúdico-pedagógicas, como o pátio para práticas desafiadoras, interativas, movimento e desenvolvimento sensório-motor. Há uma distância entre o que é orientado pelos documentos das instituições e as falas dos educadores sobre os espaços, com o que realizam na prática cotidiana (BRASIL, 2016; CARVALHO, 2020; RABELO, 2017; COELHO, 2015; KOVALCZUK; ROSSI, 2021; NUNES, 2018; SOUZA, 2020; VICENTINI; BARROS, 2018; VIEIRA, 2016);

**Sociologia da Infância** - as crianças usam, ocupam e experimentam os espaços das instituições conforme suas necessidades e desejos ou quando são impostos pelos educadores. A forma como os educadores organizam os espaços revelam a predominância dos cantos temáticos, tidos como territórios de aprendizagem e auxiliares para a prática pedagógica. Há uma necessidade dos educadores desenvolver um olhar atento para as potencialidades dos espaços da EI (COCITO, 2017; NASCIMENTO, 2015; BEZERRA, 2013; SILVA, 2018; RUSSO, 2020; SODRÉ, 2018);

**Pedagogia da Infância** - os espaços contribuem para a aprendizagem, criatividade, interações, imaginação, ludicidade por meio de brinquedos e brincadeiras. Os desafios para que os diversos espaços sejam utilizados perpassam pelas concepções dos gestores, coordenadores e educadores, inclusive a falta de equipamentos, brinquedos, objetos e materiais, indispensáveis para a realização de um trabalho pedagógico de boa qualidade. Quando ouvidas nas pesquisas, as crianças desejam ter espaços mais coloridos, que possam brincar, movimentar-se livremente, ter contato com a natureza e com seus pares (AMORIM, 2013; EVANGELISTA, 2016; DE SOUZA; HERNANDES, 2016); MASSONI; FERNANDES, 2020); RICCI, 2016; ROCHA, 2018; SILVA; LIDOINO, 2021);

**Arquitetura e Educação** - os trabalhos evidenciaram a necessidade de planejar os espaços das instituições com finalidade educativa, com projeto arquetônico com instalações, equipamentos, mobiliários adequados as crianças, medidante a parâmetros qualitativos, técnicos e pedagógicos, e que, infelizmente, por vezes não são seguidos (SILVA, 2020; DÓREA, 2013; DUARTE, 2015).

A revisão dos textos mostra que grande parte dos trabalhos são de natureza empírica, tendo como metodologia a pesquisa participante, no qual os participantes são educadores, gestores, coordenadores, como também bebês e crianças pertencentes as instituições de EI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os achados da revisão de literatura é possível traçar um panorama sobre a temática de pesquisa. O que deixa em evidência que a temática sobre os espaços na EI tem sido pouco explorado no país ao longo da última década. Contudo, é necessário enfatizar que a produção intelectual tem ganhado consistência a partir de 2018 com o aumento significativo de interesse dos pesquisadores nessa temática, que ao nosso ver, esse interesse estaria associado à implementação da BNCC ocorrido nesse mesmo ano.

Foram encontradas pesquisas consistentes que concentram como objeto de estudo os espaços na EI, de modo mais específico, no que compreende: o projeto arquitetônico das instituições de EI; as políticas educacionais; os documentos normativos que regem a EI; a organização dos espaços pelos educadores (tempo e seleção de materiais); os sentidos atribuídos a estes espaços pelos bebês e crianças no cotidiano; e quais atividades as crianças realizam nos espaços internos e externos das instituições.

Esse estudo compactua com a necessidade de ampliar e fortalecer o campo das pesquisas nessa temática, principalmente na região Nordeste do país, provocando novas discussões que contribuam para a melhoria da qualidade da oferta da EI às crianças. E assim, favorecendo com que os bebês e as crianças, e seus educadores, em contextos e desafios presentes no cotidiano das instituições educativas da primeira infância tenham visibilidade e valorização.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. IN: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M.. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

## OS ESTUDANTES DA EJA NA ESCOLA: COMO ELES SE VEEM?

665

MEIRIELY CORREIA DE OLIVEIRA  
Universidade Federal de Alagoas - UFAL.  
Maceió, Alagoas - Brasil.  
meiriely.oliveira@cedu.ufal.br

### RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos apresenta questões complexas a serem analisadas, que vão da volta das pessoas à escola, a permanência delas na instituição de ensino e os diferentes contextos que são ofertados, consolidando-se como uma importante dimensão a ser dialogada. A presente pesquisa buscou compreender a maneira como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos se enxergam, como percebem a si mesmos dentro do processo educativo e como suas vivências escolares influenciaram na percepção de si. A metodologia foi constituída por meio da abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa de campo de caráter exploratório em uma escola pública noturna que atende estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Os principais resultados apontaram que os estudantes se enxergam como pessoas batalhadoras, que sofreram, que lutaram para conquistar o que conseguiram, se veem como pessoas dignas de terem o direito à educação.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Sentidos da Escola. Saberes e experiências.

### INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta questões complexas a serem analisadas, destacando-se a volta das pessoas à escola, a permanência delas na instituição de ensino e os diferentes contextos que são ofertados, consolidando-se como uma importante dimensão a ser dialogada. Outra situação que necessita ser compreendida é o sentido atribuído à escola pelos estudantes, de modo que sejam ouvidos, pois são indivíduos cheios de histórias, de vivências, de aprendizados e que precisam ser acolhidos, escutados e terem um lugar de fala ativa para compartilhar toda a sua experiência.

Em meio a essas questões compreender como os estudantes se enxergam, contribuem para que eles criem uma identidade dentro do espaço escolar. A forma como as histórias desses estudantes é acolhida em sala de aula pode influenciar na construção de sua identidade como participante do ambiente escolar e na visualização de si e do outro.

O sentido e o modo como os estudantes da EJA se enxergam é algo que precisa ser compreendido, para que, dentro do espaço escolar, eles possam criar uma imagem positiva de si e do outro com quem divide a sala, a mesa no refeitório e para que tomando conhecimento

disso se apropriem de suas histórias de vida. Desse modo, pesquisas que retratam sobre o cotidiano do estudante da EJA, a escola noturna e as especificidades da EJA contribuem para a discussão e o aprofundamento dessa relevante área da educação.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou compreender a maneira como os estudantes da EJA se enxergam, como percebem a si mesmos dentro do processo educativo e como suas vivências escolares influenciaram na percepção de si. A partir deste objetivo foram selecionados pesquisadores que contribuíram sobre as perspectivas, as esperanças, os desânimo, os desafios, o trabalho, as histórias dos estudantes da EJA, fazendo relação com o papel da escola nesse contexto.

## **METODOLOGIA**

A metodologia foi constituída por meio da abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa de campo de caráter exploratório. A coleta de dados foi desenvolvida por meio de duas etapas: na primeira etapa foi realizada a observação em sala de aula de uma turma de EJA, destacando-se o papel dos alunos, suas interações e da dinâmica ali presente; já na segunda etapa, foram realizados encontros, o que será aqui analisado tinha como intuito principal compreender como os alunos se viam. Com base nos dados obtidos nos encontros, após serem ouvidos e transcritos, foi buscado encontrar as respectivas falas em que os estudantes verbalizam a forma que se enxergavam.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Encontrar pessoas que estão na EJA e poder ouvi-las ocasiona um encontro com o passado, com o presente e com o futuro, suas perspectivas de vida, suas histórias, seus traumas e seus anseios, seja por mudanças simples ou significativas, porque temos a certeza que algo está sendo buscado por meio daquela instituição de ensino, algo os motivou a voltarem e quando retornam vão de encontro com pessoas cheias de histórias escolares que não são compartilhadas, narrativas essas que os fazem enxergar o mundo e a si de uma forma única, isso deve ser compartilhado entre si para que todos possam enxergar a pessoa que está ao lado de uma maneira única também.

Quando retorna à escola "o jovem chega na EJA desestimulado, com a sensação de fracasso e de querer mudar essa situação" (COSTA; AMORIM, 2020, p. 6). Nos dados obtidos, foi possível perceber que são encontradas diversas histórias que se assemelham em diversos



aspectos, mas o que chamou a atenção foi o quanto os adultos e idosos que, quando se afastarem da sala de aula, entendem que a escola não é para eles, os motivos que os levaram a sair ou que os impediam de entrar criam neles uma sensação de não merecimento, muitas vezes, de revolta também.

A questão do trabalho é uma das principais respostas quando perguntamos quais os motivos de terem saído da escola ou não terem nem começado, na maioria "são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar" (CARDOSO; FERREIRA, 2012, p. 65). Muitos dos participantes, durante um dos encontros, relataram que o trabalho entrou em suas vidas desde a adolescência e nunca mais saiu, seja porque o pai abandonou a família, por uma morte prematura na família ou por serem os irmãos mais velhos e que, por costume e/ou cultura, tiveram que ajudar financeiramente.

De acordo com os dados coletados, a maioria dessas pessoas nasceu no campo, tinham como referência os pais que trabalhavam no mesmo lugar, as escolas eram pequenos espaços com pouca infraestrutura e recursos e quando não viam mais na educação um futuro seguiram os mesmos caminhos de seus pais. Desse modo, percebe-se que a EJA abriga alunos em "que a maioria vive o desafio de se dedicar ao trabalho e à escola" (ALENCAR, 2021, p. 9).

Para compreender como esses alunos se enxergam é importante vê-los como um público "provido de esperança, de busca por um futuro melhor, pois estão cheios de angústias, que são causadas por insucessos escolares, pessoais, na busca de um recomeço diferente". (COSTA, AMORIM, 2020, p. 7), ou seja, pessoas com sonhos e anseios. Alguns saíram da escola por precisarem cuidar dos irmãos, outros por terem sido injustiçados em histórias mal explicadas nas quais não foram ouvidos pelos professores e pela família, outros tiveram o direito à educação negado com a alegação de que se aprendessem a escrever iriam mandar cartas para namorados, isso se tratando de uma criança de oito anos, alguns por terem como exemplo pessoas trabalhadoras e nos estudos não viam um caminho próspero, outros não tinham uma figura paterna e a sociedade da época exigia atuação para o trabalho e o sustento da família, nisso temos filhos e filhas cortando, adubando e vivendo por meio do corte da cana de açúcar, realidade presente no estado de Alagoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes da EJA se enxergam como pessoas batalhadoras, essa foi a primeira resposta dada quando foi realizada a pergunta em um dos encontros, alguns se enxergam como pessoas que sofreram, que lutaram para conquistar o que conseguiram, se veem como pessoas dignas de terem o direito de estarem na escola como uma segunda chance, se consideram como pessoas que tiveram que lutar para conseguir o básico, para muitos essa luta não acabou, mas hoje após tantas privações vislumbram na educação uma chance de consertar algo que eles não causaram.

Em meio a tudo isso temos alunos em formação, não só escolar mas também na formação de si, por meio de um encontro se tornou possível que conhecessem as histórias uns dos outros e por meio disso passassem a se enxergar no outro, a criar uma identificação com suas histórias, seja porque a mãe, por diversos fatores não permitissem que fossem a escola, ou por terem dificuldades parecidas.

Eles passaram a enxergar nos outros seres humanos, mas sem ficar tristes ou melancólicos com suas histórias de vida, mas por ver esperança num futuro, sem deixar de viver o presente, rindo durante o lanche e aprendendo a ter paciência consigo mesmo, entendendo que tem seu próprio tempo e tendo orgulho das pequenas conquistas como ler uma mensagem no celular e passando a se enxergar como pessoas capazes de aprender, de sonhar e não se limitando aos antigos paradigmas de uma sociedade que tinha como um direito básico o acesso à educação mas que não fornecia meios para que tivessem acesso e permanecessem.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Wanderson Ramon Cardoso de. **Desafios no Ensino-Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Araguaína-TO**. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.. Acesso em: 1 de mar. 2023. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4712>

CARDOSO, J. FERREIRA, M. J. de R. Inclusão e exclusão: O retorno e a permanência dos alunos da EJA. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, ISSN 2179- 6955, v. 02, nº. 2, p. 61 a 76, 2012. Acesso em: 1 de mar. 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/26>

COSTA, Danielle Sobral Porto; AMORIM, Antonio. Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, n. 3, p. 25-44, 2021. Acesso em: 1 de mar. 2023. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=3744687384956877880&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=3744687384956877880&hl=pt-BR&as_sdt=0,5)

## OS MECANISMOS E OS INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS PARA A MOTIVAÇÃO E O INCENTIVO AOS ADULTOS EJA A PARTIR DA FAIXA ETÁRIA DE 40 ANOS

603

SANTOS, Claudevânia Maria Barros dos<sup>259</sup>

OLIVEIRA, Ilton<sup>260</sup>

FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves<sup>261</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como intuito refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como referência os adultos acima de 40 anos de idade que interromperam os estudos do ensino fundamental e se sentem desmotivados para buscar a formação escolar, o objetivo geral deste estudo é apresentar os fatores impeditivos que levam os adultos semi-alfabetos a abandonarem os estudos e os meios de motivá-los a retornar ou iniciar seu processo de escolarização. A metodologia para atingir esse objetivo foi à pesquisa qualitativa com a abordagem de pesquisa biográfica. Aprofundar-nos em reflexões/ações que motivem e possibilitem para eles o retorno aos estudos, pois nunca é tardio, tendo como base uma educação inclusiva. Os estudos apontaram que quando o indivíduo passa a ser privado deste processo de educação por parte do Estado e de todas as situações da vida adversas, é subtraído dele a oportunidade de frequentá-lo, com certa proporção, a esta sociedade moderna. É a partir daí que a própria sociedade, na qual este indivíduo está inserido, passa a discriminá-lo pela não alfabetização do mesmo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oportunidade, Adultos, Educação, Alfabetização.

### INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Contudo, no caminho para esta educação, há inúmeras barreiras e obstáculos à execução deste direito elementar e fundamental aos brasileiros. No texto de Moura (1999), os alunos jovens e adultos que buscam a educação de jovens e adultos – quem é e o que buscam na escola, enfatiza que estes jovens e adultos reconhecem a relevância de ter acesso à leitura e à escrita e, por isso, recorrem à escola a fim de recuperar o tempo “perdido”. O maior desejo dos alunos no decorrer das aulas corresponde ao interesse de aprender a assinar o nome.

Segundo a mesma, tal desejo é despertado pela necessidade de autonomia nas relações do dia-a-dia, como por exemplo, assinar o nome em algum documento, percebemos claramente,

<sup>259</sup> Claudevânia Maria Barros dos Santos. UFAL. E-mail: barrosclaudevaniamaria@gmail.com

<sup>260</sup> Ilton Oliveira. UFAL. E-mail: ilton.oliveira1@cedu.ufal.br.

<sup>261</sup> Geisa Carla Gonçalves Ferreira. UFAL. geisa.ferreira@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-4391-6516>, <http://lattes.cnpq.br/012298050314003>

partindo do ponto de vista socioeconômico, a vulnerabilidade desses sujeitos. São jovens e adultos que procuram a escola pela primeira vez ou a ela retornam, pertencem a várias formas de ocupações, sem vínculo empregatício, sem nenhuma garantia dos direitos, dentre estas ocupações informais na maioria estão à empregada doméstica, muitas sem carteira assinada, carroceiro, motorista, entregadores e até aposentados entre outras. Sendo, portanto, um modo de vida simples, sem muitos recursos. Por meio da educação é possível mudar, conscientizar os sujeitos da importância de concluir seus estudos para que tenham êxito na vida profissional, na social e cultural do país e, melhore suas condições de vida e de sua família.

À volta a sala de aula para esses sujeitos traz o sonho de ser escolarizado e a esperança por dias melhores e, esta modalidade de educação é o ponto de partida, vêm nela, a oportunidade de transformar suas realidades, prosperar no trabalho ou até arrumar um trabalho melhor. Sonhar é algo pertinente ao ser humano, a EJA, educação de jovens e adultos, proporciona possibilidades de sonhar. O homem deve ser constituído pela cultura, pelo conhecimento e pela interação e socialização dos saberes, a educação é um direito constitucional.

A divisão de renda, a falta de condições básicas como saúde, educação, a precipitação da gravidez provoca abandono dos estudos, a evasão escolar e a permanência são grandes indicadores dos alarmantes índices do analfabetismo brasileiro. Gouveia e Silva (2015) apresentam expectativas acerca dos alunos da educação de jovens e adultos em relação ao futuro e às representações sociais em torno de sua formação<sup>262</sup>, ambas as autoras na trajetória da realização de sua análise sobre educação de jovens e adultos, foi possível perceber que a EJA é uma modalidade de ensino marcada por diversos projetos, sendo a maioria deles desastrosos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada no presente artigo foi a pesquisa descritiva qualitativa, que se encarrega objetivamente, sobre uma descrição de uma determinada população, bem como de uma situação ou fenômeno no qual pode-se está centralizado um necessário estudo, a fim de, identificar as suas próprias características e ao mesmo tempo se aprofundar nos motivos, os quais incidem sobre esta realidade ou problemática social e educacional do país.

---

<sup>262</sup> Consciência de rever a importância de concluir seus estudos, pois a educação é o único caminho para a liberdade, para autonomia. Estudar é ter a esperança de dias melhores. Estudar é dar sentido à vida social, cultural e política. É de fato ser inserido na sociedade.

Tendo como finalidade a realização de um possível estudo, cujo objetivo compreender melhor suas causas para a inserção dos adultos EJAI, especialmente, como trata o artigo a partir dos 40 anos, que iniciem ou retornem ao seu processo de escolarização, que despertem e motivem esses sujeitos a conscientização e importância a respeito de se alfabetizarem, mesmo que não seja no tempo regular, mas tendo em vista que, nunca é tardio para aprender.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A proposta de pesquisa busca não apenas instrumentos e os recursos quer sejam didáticos, tecnológicos, mas sobretudo humano, na inclusão daqueles que por diferentes motivos pessoais ou familiares assim como os da ordem política e econômica, social e cultural do país, sempre tiveram seus direitos negados e/ou não oferecidos à altura estando estes, por essas e outras razões, sempre às margens de uma sociedade capitalista que é histórica e predominantemente até hoje, cujo projeto é também de motivar e incentivar os alunos EJA, da faixa etária acima dos 40 anos a voltar a estudar. A estes devolver e/ou resgatar um direito que lhes tiraram ou negaram ao longo de suas vidas, ou seja, a autoestima, a dignidade, o reconhecimento e valorização de pessoa humana, sujeito histórico, social e cultural que também faz parte da sociedade.

As causas do abandono escolar ou falta de frequência do aluno são diversas, escola não atrativa, com dificuldade em manter os sujeitos frequentes por ser muito autoritária, insuficiente, despreparo e/ou ausência de motivação por parte dos professores. Constatamos que o processo de alfabetização e de escolarização são processos árduos, complexos e que envolve vários fatores sociais, políticos e econômicos do país. Fatores esses que contribuem diretamente para a caracterização dos sujeitos (EJA), as desigualdades, a exclusão e o preconceito são grandes barreiras e indicadores para a grande aceleração do número de analfabetos no Brasil.

Pensar em EJA remete-nos a pensar em políticas públicas desta modalidade de ensino que não tem uma sequência sistemática em função dos programas de governo, o que inviabiliza a expansão da mesma e a possibilidade dos estudantes da EJA evoluírem em sua escolarização. Por essas e outras razões, a EJA, especialmente a faixa etária dos 40 anos acima, deveria ser tratada de forma diferenciada nos mais diversos aspectos, nas políticas públicas, especificamente para esta faixa etária, avaliações, currículo, concepções e metodologias diferenciadas, baseado na perspectiva de ensino por faixa etária e na percepção e na

conscientização destes sujeitos no que se refere ao ensino aprendizagem, visão de futuro e de mundo na possibilidade de mudanças.

Problemas como a carga horária reduzida, dificultando uma prática mais ampla do conhecimento, comprometendo o processo ensino-aprendizagem, no tempo ideal para a sua realização, assim como os conteúdos trabalhados de forma fragmentada impedem uma visão mais ampla do conhecimento, cuja sua construção é socialmente pela interação e também pelo fato da EJA ser considerada como uma modalidade de educação que confere uma certificação vazia pela falta de rigor e seriedade, o que menos esperamos dos governos e diante das necessidades dos sujeitos EJA e da realidade contemporânea, é a falta de sensibilidade e respeito com e para o cidadão.

O processo de alfabetização tem como foco principal o sistema de linguagem escrita e tem como objetivo propiciar ao alfabetizando a apropriação desse sistema de representação, é claro, para aqueles que nunca tiveram a oportunidade de estudar. Vale salientar o despertar sobre o problema teórico-metodológico para este processo, na percepção de que a modernidade, a vida contemporânea, a tecnologia, entre outras mudanças e avanços estão cada vez mais exigentes nos níveis de letramento, habilidades e competências.

Diferentemente de uma educação bancária que tanto Paulo Freire se referiu, não libertadora e não emancipatória, baseada em depósitos de informações, saberes e conhecimentos, de forma de diminuir os alunos de reflexões, decisões e participação de modo que as práticas ainda pobres, insuficientes, até irresponsáveis ao ponto de entender que os alunos adultos são burros, ignorantes, inculto e incapaz de aprender e desenvolver habilidades que exijam níveis mais complexos de raciocínio.

O fato é que o processo de alfabetização é complexo, requer, portanto, um tratamento complexo. O problema do Brasil sempre foi as suas ações antissociais, desumano e desinteressado em se tratando do desenvolvimento socioeconômico, cuja sociedade nunca fora um primeiro plano em suas políticas públicas, estando sempre às margens da sociedade capitalista.

Neste caso não cabe ao educador usar sua visão de mundo para educar, ele deve construir junto com o sujeito a visão de mundo da sua realidade, de acordo com contexto que o sujeito vive. Assim como foi possível desenvolver meios tendo como ponto de partida a realidade dos sujeitos e domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, se manter condições de acompanhar a velocidade e complexidade do mundo contemporâneo, que exige

aprender continuamente, por toda a vida, ante o avanço do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagem e símbolos e de sua recriação diária, tendo como caminho metodológico o diálogo e como ponto de chegada a conscientização e a intervenção no sentido de transformação da realidade.

Torna-se cada vez mais importante o debate sobre como educar um público tão específico, focando nas políticas públicas, que são incoerentes, dada a atual realidade da população brasileira marcada ainda por muitos analfabetos, nas práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas pelos professores com o pensamento de uma nova maneira de viver a educação voltada as classes trabalhadoras partindo do ponto em que estavam inseridas. Para enfim atizar a criticidade do sujeito que aprende.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante garantir o acesso de todas as pessoas à Escola, assegurando a permanência e aprendizagem, com oportunidades significativas e transformadoras, o sujeito da EJA enfrenta inúmeros desafios, um deles é o preconceito da sociedade por tratarem-se de adultos que às vezes não sabem ler ou escrever, mas a EJA não deve ser voltada apenas para o letramento, os alunos devem entender a importância de saber seu lugar na sociedade, ser um ser ativo e reflexivo perante a mesma.

Nós, enquanto futuros pedagogos e coordenadores, precisamos entender que o público da EJA é composto pela classe trabalhadora, pelas mães de família, adolescentes que tiveram, na maioria das vezes, poucas oportunidades e possibilidades para estudar. Logo, é importante frisar impreterivelmente a necessidade de juntamente com eles construir seu currículo escolar, formando uma instituição escolar atrativa e interessante para esses estudantes. É mais interessante transformar as realidades tradicionais de ensino, do que “fingir” ou limitar o processo de ensino-aprendizagem.

Estudar deve ser visto como algo primordial e significativo em sua vida, e não apenas mais uma exigência do mercado de trabalho, da sociedade. Os saberes educacionais devem ser atrelados ao cotidiano, como cultura, esporte e política; devendo, por exemplo, ser incluídos nos temas/assuntos da sala de aula, para que haja uma formação integral do aluno. Contudo, para que tudo seja posto em prática, é preciso uma formação para os professores, assim como, espaços e financiamentos para disponibilização de materiais e didáticas diversas.

## REFERÊNCIAS

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

RESOLUÇÃO CEB/CNE de 29 de janeiro de 1999. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental**.



## RECONHECIMENTO DOS SABERES DOS ESTUDANTES NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES

609

LIMA, Cléia da Silva<sup>263</sup>

CAVALCANTE, Valéria Campos<sup>264</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo contribuir para as discussões curriculares, ao indicar que a luz da teoria decolonial o currículo pode ser conduzido a novas representações, sentidos e saberes (des) invisibilizando os sujeitos. Os dados aqui apresentados foram coletados em três escolas públicas de Flexeiras. Buscou-se ouvir os/as professores/as na tentativa de compreender até que ponto há o rompimento do silêncio historicamente imposto sobre a presença dos sujeitos nos currículos, reconhecendo os conhecimentos dos sujeitos/estudantes subalternizados nos currículos educacionais. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, baseado em estudo de casos múltiplos e levantamento bibliográfico. No percurso de escrita estabelecemos diálogos com autores, como: Santos (1995, 2019), Quijano (2010), Mignolo (2003,2008). Em suma, o estudo apontou que pensar o currículo escolar como um lugar de experiências decoloniais é seguir um caminho contrário aos currículos executados nas escolas.

**Palavras-chave:** Sujeitos. Decolonialidade. Currículos Escolares.

### INTRODUÇÃO

Este artigo baseia-se em um recorte de pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no PPGE/CEDU/UFAL, dedicou-se a investigar os currículos realizados em três escolas localizadas em Flexeiras, na zona da mata alagoana, no período de 2020-2021, e teve como objetivo contribuir para as discussões curriculares, ao indicar que, a luz da teoria decolonial, o currículo pode ser conduzido a novas representações, sentidos e saberes (des) invisibilizados dos sujeitos. Seguindo esse caminho, trazemos o recorte de uma pesquisa de natureza qualitativa, com o foco em estudo de casos multiplipos, tendo como fonte de dados o formulário de entrevista online.

Esse estudo, também requereu uma pesquisa bibliográfica, que após leitura interpretativa de artigos e capítulos de livros, selecionamos e definimos como aporte teórico para subsidiar as discussões: Santos (1995, 2019); Quijano (2010); Mignolo (2003, 2008).

<sup>263</sup> Cléia da Silva Lima. Mestranda em Educação. Universidade Federal de Alagoas. cleialima5@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2025-4812>, <http://lattes.cnpq.br/8898398584881409>.

<sup>264</sup> Valéria Campos Cavalcante. Professora Doutora em Educação –PPGE/UFAL. E-mail: [valeria.cavalcante@penedo.ufal.br](mailto:valeria.cavalcante@penedo.ufal.br), <http://orcid.org/0000-0001-9512-1531>, <http://lattes.cnpq.br/6189537710156188>.

Considerando esses pressupostos, organizamos estes escritos em quatro partes, sendo a primeira esta introdução, seguida dos seguintes tópicos: II. (Des) invisibilizando os sujeitos nos currículos escolares, III. Contextualizando reflexões sobre decolonialidade, IV. Caminhos metodológicos, V. Fundamentação teórica e/ou discussões e por fim as considerações.

### **(DES) INVISIBILIZANDO OS SUJEITOS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES**

Desconstruir as posições imbricadas no processo de invisibilização dos sujeitos relegados a desumanização, requer caminhar em uma construção coletiva de currículos decoloniais nas escolas, focalizando nas práticas pedagógicas envolvidas no *ensinoaprendizagem*, que questionem às assimetrias de legitimidade epistemológicas.

Nesta perspectiva, ampliar os debates sobre questões antes ignoradas ou silenciadas da pós-modernidade, questões que submergem, portanto, as relações sociais de dominação, as relações de poder.

Neste contexto, não é possível (des)invisibilizar os sujeitos e formá-los para a vida ensinando conteúdos que não fazem sentido para eles, é preciso levar em consideração a diversidade na construção dos currículos, assim, estaremos contribuindo para um currículo que é contra padronização, descontextualização e fragmentado.

### **CONTEXTUALIZANDO REFLEXÕES SOBRE DECOLONIALIDADE**

A decolonialidade não é desfazer ou reverter o colonialismo porque isso não seria possível, visto que, sempre haverá rastros do colonialismo. Com base em Santos (1995), pode-se dizer que pensar em uma perspectiva de currículo decolonial implica rupturas com os processos que contribuem com a produção de epistemecídios, por sinal, mais abrangentes que os genocídios.

Para Mignolo (2008, p.304), “descolonial significa pensar do lado de fora da posição hegemônica epistêmica, e pensar a partir da posição epistêmica subalterna”, a perspectiva subalterna pode exercer uma provocação nas relações de poder.

Em suma, o currículo decolonial tem por finalidade humanizar a vida, conhecimento e as relações sociais. Conforme Quijano (2010, p.84), a colonialidade é intrínseca ao poder capitalista: “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos,

meios e dimensões, materiais e subjetivos”. Ela está presente em todas as esferas e espaços, portanto, também nos currículos vivenciados nas escolas.

## CAMINHOS METODOLOGICOS

Nesta pesquisa, enveredamo-nos por um percurso metodológico de natureza qualitativa que respondeu a questões muito particulares, [trabalhando] “com um universo de significados”. (MINAYO, 2010; p. 21).

Quanto à técnica, focamos no “estudo de caso múltiplos” (STAKE, 2007), que propôs descrever um sistema de significados das escolas públicas da zona da mata de Alagoas. Como em todo estudo, realizamos uma revisão bibliográfica e leitura interpretativa que envolveu textos sobre o tema investigado

Nessa conjuntura, como fonte de coleta de dados, o trabalho valeu-se da análise de um questionário por meio eletrônico (formulário do Google), que foi respondido por 9 (nove) os/as professores/a, das três escolas<sup>265</sup> que constituíram os loci da investigação. Os dados foram analisados a partir do princípio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013) de os/as professores/as.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A estruturação do conhecimento no tempo e no espaço escolar, é uma importante dimensão dos saberes escolares, nesse sentido, o saber deve responder de modo significativo aos anseios e necessidades de seus protagonistas, devendo ser relevante no contexto cultural em que se insere.

Para além dos conteúdos disciplinares, os saberes escolares, nos currículos, necessitam ser considerado em suas dimensões subjetivas e psicossociais dos educandos, valorizando seus modos de ser, fazer e pensar, assim como responder às suas necessidades e anseios.

Ao analisarmos as respostas dos/as professores/as, que foram coletadas por meio do questionário online, sobre o processo de seleção dos temas a serem trabalhados em sala de aula, elas consideram o contexto dos alunos e seus conhecimentos, buscando caminhos que permitam renovar a prática pedagógica nas escolas (SILVA JÚNIOR; MOREIRA, p. 49, 2016), conforme pode-se constatar nesta fala: “eu levo em consideração os conteúdos que eu tenho

<sup>265</sup> Denominamos as escolas investigadas com nomes de pedras preciosas para manter o anonimato, da mesma maneira não expondo os sujeitos da pesquisa.

que trabalhar, mas também considero o que eles já sabem, o que trazem para sala de aula, assim tento articular textos e atividades com os saberes dos estudante, porque eles sugerem e conversam muitas coisas” (PROFESSOR B, ESCOLA SAFIRA).

Como podemos perceber na resposta da professora há várias possibilidades decoloniais nas práticas dos professores, ou ainda, recorrendo a Santos (2019), possibilidade de diminuição do pensamento abissal e de aproximação com a justiça cognitiva. Tratando-se o contexto, a realidade e os conhecimentos dos alunos, cria-se a possibilidade, principalmente, quando se propõe atividades que não estão previstas, desenvolvendo outras em tempos de controle curricular, também pode ser visto como potência decolonial.

“Primeiro eu parto da realidade que acontece com meus alunos, da realidade da escola, porque fazer currículo na escola não é aquela lista que eles passam para gente. O que eu faço é colocar dentro da lista aquela realidade” (PROFESSOR A, ESCOLA RUBI). Trata-se de pluriversalizar o conhecimento e de articular saberes, ou seja, de abrir a sala de aula e a escola para múltiplos saberes, sem hierarquiza-los (MIGNOLO, 2003).

Segundo Arroyo (2013, p.266) “os professores que ousam dar vez à riqueza de vivências dos educandos e dos seus coletivos percebem que os currículos se enriquecem”. É dessa forma que se estabelecem as relações de aprendizado, por meio de situações envolventes e contextualizadas, focada numa aquisição de saberes que se fortalecem na prática do conhecimento previamente adquirido.

Apesar das condições adversas, e ainda de maneira suave, os/as professores/as forjam cotidianamente rupturas com o currículo que impede o combate a colonização. “Era necessário contextualizar, trazer atividades voltadas para vivências, trabalhar além do que estava previsto na disciplina; porque cada turma é diferente da outra” (PROFESSORA C, ESCOLA CITRINO).

Nesse sentido, as falas dos/as professores/as demonstram que talvez elas nunca tenham ouvido falar em ecologia dos saberes, mas cada um a introduz, a seu modo, em sua aula, mostrando que há diferentes conhecimentos e que não há razão para eles serem desqualificados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo contribuir para as discussões curriculares, tomando como referência a teoria decolonial, entendendo que o currículo pode ser conduzido a novas

representações, sentidos e saberes (des) invisibilizando os sujeitos. Os dados aqui apresentados foram coletados em três escolas públicas de Flexeiras.

Para tanto, ouvimos os/as professores/as na tentativa de compreender até que ponto há o rompimento do silêncio historicamente imposto sobre a presença dos sujeitos nos currículos, reconhecendo-se os conhecimentos dos sujeitos/estudantes subalternizados nos currículos educacionais.

Em suma, pensar o currículo escolar como um lugar de experiências decoloniais é seguir um caminho contrário aos currículos executados nas escolas, precisamos abrir novos caminhos para saberes outros, os que foram negados, invisibilizados e apagados, precisamos pensar em uma escuta sensível dos diferentes grupos e sujeitos, principalmente aqueles que tiveram suas humanidades usurpadas.

Pode-se afirmar, portanto, que um currículo decolonial parte do pressuposto de que as fissuras epistemológicas devem ser ressignificadas, descortinadas e postas em discussão e em confronto cognitivo com esses saberes sedimentados como primazes, válidos e científicos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª Edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA JÚNIOR, Paulo M. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, 2016.

MIGNOLO, W. **Histórias globais / projetos locais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel Pedagogia do vírus**. Portugal: Biblioteca Nacional de Portugal, 2019.

STAKE, R. E. **A Arte de Investigar com Estudos de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2007.

**REFLEXÕES PLURIVERSAIS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS,  
CURRÍCULO E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: UMA PERSPECTIVA  
CORPO-GEOPOLÍTICA DOS SABERES NA EDUCAÇÃO E NO PENSAMENTO  
AFRODIASPÓRICO**

SILVA, Beatriz Araújo da<sup>266</sup>

FERREIRA, Vanessa do Rêgo Ferreira<sup>267</sup>

**RESUMO**

Esta investigação tem como norte o conceito de Pluriversalidade, compreendendo a necessidade de deslocamento do conhecimento considerado universal imbricado nas estruturas do colonialismo e desenhado por ele ao longo do tempo. O escopo metodológico a ser utilizado trata-se da Análise Crítica do Discurso, a ACD, visando investigar as vivências, saberes e relações sociais enviesados no cerne curricular, buscando difundir, ampliar e amplificar aspectos correspondentes à sociedade, à linguagem e ao discurso. Ainda que os livros didáticos, a Base Nacional Comum Curricular e outros documentos oficiais abordem motes amparados na negritude, faz-se necessário apontar a influência destes arcabouços e a perspectiva corpo-geopolítica do saber enquanto elemento discursivo que estes apresentam e a maneira em que estão dispostos.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-raciais. Currículo. Análise Crítica do Discurso. Pensamento Afrodiaspórico.

**INTRODUÇÃO**

A construção deste estudo propõe uma reflexão que integra a a temática de estudos do doutoramento em educação do PPGE-CEDU-UFAL. O mesmo está amparado na discussão das relações étnico-raciais, no currículo e no discurso de maneira crítica, numa ótica educacional e afrodiaspórica.

Esta investigação tem como norte o conceito de Pluriversalidade, compreendendo a necessidade de deslocamento do conhecimento considerado universal imbricado nas estruturas do colonialismo e desenhado por ele ao longo do tempo. A resistência e a luta para avançar e atravessar o eurocentrismo faz com que as relações étnico-raciais um mote indeclinável para se

<sup>266</sup> Beatriz Araújo da Silva. Professora de Ensino fundamental na Secretaria do Estado de Educação de Alagoas. Graduação em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas CEDU - UFAL, Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pelo Núcleo Temático Mulher e Cidadania - NTMC/UFAL, Mestre e Doutoranda em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CEDU/UFAL. Email: beatriz.araujo@fso.ufal.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3493-3808>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5980373672920412>.

<sup>267</sup> Professora de Sociologia na Secretaria do Estado de Educação de Alagoas. Licenciatura em Ciências Sociais (UFAL), Mestra em Educação (UFAL). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CEDU – UFAL. E-mail: [vanessarego@gmail.com](mailto:vanessarego@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/000-0002-6528-8880>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7597144067565703>.

pensar criticamente o discurso educacional e curricular vigente, analisando seus significados pedagógicos e experienciais dos sujeitos enquanto agentes educativos diversificados e imersos em suas ações e iniciativas dinâmicas de conhecimento.

A importância dos movimentos negros e sua resistência auxiliaram e auxiliam para uma “deseducação” necessária, compreendendo atitudes corpo-geopolíticas que ampliam e amplificam as relações étnico-raciais dentro e fora do espaço educacional formal e informal.

Partindo de uma Análise Crítica do Discurso, pretende-se representar uma observância sobre o currículo e suas implicações na educação, destacando a importância do pensamento afrodiaspórico e pluriversal enquanto componentes indissociáveis nos saberes e vivências da sociedade.

Isto posto, refletir sobre os conceitos citados infere e contribui no enfrentamento aos racismos presentes na sociedade para uma atitude educacional que perpassa o ser e o agir nos saberes e vivências curriculares sob o prisma étnico-racial, curricular e afrodiaspórico, compreendendo a realidade e agindo sobre ela pluriepistemologicamente corpo-geopoliticamente.

## **METODOLOGIA**

O escopo metodológico a ser utilizado trata-se da Análise Crítica do Discurso, a ACD, visando investigar as vivências, saberes e relações sociais enviesados no cerne curricular, buscando difundir, ampliar e amplificar aspectos correspondentes à sociedade, à linguagem e ao discurso, de modo que possa inferir interpretativamente acerca de parâmetros plurais constitutivos de sua diversidade e dinamicidade humana. Com isso, o discurso crítico é apresentado como um pertinente caminho metodológico qualitativo, que possibilita o engajamento, a relação dialógica com outras teorias abordadas neste escrito e com os atravessamentos coexistentes entre eles.

Historicamente, a ACD foi constituída a partir da Linguística Crítica (LC) e da necessidade de aglutinar a análise linguística textual conjugando-a a uma teoria social, enfatizando os processos linguísticos envolvidos no campo político e ideológico desde os anos de 1970. Silva e Silva (2017), destacam que a criação da ACD a partir de um grupo de estudos em 1991, passou de um grupo de estudiosos que diversificaram a análise linguística em diferentes caminhos transdisciplinares, corroborando com

o surgimento de uma forma de análise do discurso que reconhecia o papel da linguagem nas relações de poder na sociedade[...], mostrando que não veio apenas para dar conta de um quadro analítico, mas, sim, para investigar o potencial da linguagem em relação à reprodução e consolidação e/ou construção e reconstrução das forças que perpetuam a desigualdades sociais (p.57-58).

Os estudos críticos do discurso contribuem para uma identificação da realidade dos sujeitos e como estes a desvela com suas identidades, representações sociais de maneira reprodutora tanto quanto transformadora, pois o mesmo ser que participa da sociedade sendo moldado e atravessado por ela sequencia suas práticas discursivas, interpelando, contestando e reformulando aquilo que foi - e ainda é - imposto enquanto dominação e e subjetivação imersas na linguagem. Analisar as práticas discursivas possibilita mergulhar no cotidiano e na diversidade envolta nas relações de poder e nas institucionalizações da linguagens enquanto resultado da dominação e das relações de poder. Assim sendo,

a ACD não pretende realizar uma análise do discurso apenas como procedimento epistemológico sobre a língua, antes, propõe analisar a linguagem como fenômeno de mudança/transformação social, entendendo o discurso como uma prática social que reflete e constitui as relações humanas (MELO, 2012, p.12).

A intersecção da Análise Crítica do Discurso com a Análise do Discurso está no sentido em que o termo “crítica” está inserido. Este provoca um chamamento para que os estudiosos do discurso atentem para as conexões entre os textos e os contextos em que estes estão situados a exemplo do contexto histórico, de produção, entre outros. Com isso, o analista crítico do discurso tem como objetivo metodológico “ investigar estes traços e pistas na intenção de tornar visíveis as relações entre linguagem e outras práticas sociais, que são dadas como naturais” (idem, 2012, p. 68).

Neste sentido, a ACD, enquanto método, investiga descritiva, interpretativa e explicativamente como as relações de poder (DIJK, 2008) dominação e representações sociohistóricas estão e podem ser formuladas para além de um objeto verbalizado, na sua interação a partir de uma situação social, comunicativa e corpo-política, identificando e descortinando como estas influenciam e podem influenciar a sociedade.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A trajetória reflexiva sobre as relações étnico-raciais condiciona e possibilita uma continuidade sob um percurso legal e curricular. A partir da lei 10.639/2003 foi possível ampliar e amplificar os estudos sobre o continente africano e o Brasil afrodescendente nas escolas.



Ainda que os livros didáticos, a Base Nacional Comum Curricular e outros documentos oficiais abordem motes amparados na negritude, faz-se necessário apontar a influência destes arcabouços e a perspectiva corpo-geopolítica do saber enquanto elemento discursivo que estes apresentam e a maneira em que estão dispostos.

Sob este entendimento, a Análise Crítica do Discurso é um suporte teórico metodológico que contribui para identificar e ampliar esta discussão, visto que o poder simbólico que tem a educação é um dos destaques que fazem com que o currículo seja um sustentáculo de conteúdos considerados aptos para moldar e instruir uma sociedade.

Por este motivo, meditar nestes quesitos a partir de um pensamento afrodiaspórico coloca o *ethos* eurocêntrico dos saberes ocidentais amparados na modernidade em uma perspectiva pluriépistêmica que supera o universal, no qual o currículo e as relações étnico-raciais atravessam o *token* do que é datado explorando, também, o saber experienciado.

Tal discussão possibilita que o discurso sob os corpos negros formatados no currículo brasileiro não seja represado nas simbologias e representações usuais ou folclorizadas no calendário, visto que a clivagem estabelecida do saber universalizado tende a ser transformadas com os estudos críticos do currículo (ARROYO, 2011).

Após 20 anos da promulgação da lei citada no início desta sessão, considera-se fundamental tal reflexão, visto que o prisma corpo-político do saber tem sido interpelado por variadas investigações e pautas intelectuais de autoria africana e afrodescendente que auxiliam na reorientação das pautas e das relações com o saber (CHARLOT, 2020) estabelecidas entre os sujeitos que vivem a educação e suas instituições enquanto estrutura verticalizada.

Compreendendo que tal relação acontece, mas não limita-se em si mesma a relação com o saber, que ocorre com os outros, com o mundo e consigo mesmo, é encoberta pluriversalmente com o pensamento afrodiaspórico em que saber também é corpo-político e se completa à experiência dos saberes ancestralizados e impulsionados pela cultura e diversidade além do pré-estabelecido hegemonicamente, desconstruindo o mito ôntico colonial do humano (GOMES, 2019).

Sendo assim, analisar os pontos aqui abordados estimula um desalojamento da univocidade do conhecimento e estimula o questionamento e a criticidade do que está dado como hegemônico, como intelectual e canonizado dentro das fronteiras curriculares, superando a imutabilidade do universalismo de maneira pluriépistêmica na qual a postura analítica discursiva contribua, perceptivamente, numa mudança e numa autêntica desalienação em que

as coisas, autenticamente, tenham tomado os seus lugares, como escreveu Fanon (2008). E isso, no cerne das relações étnico-raciais acontecerá a medida que o currículo for redirecionado socializando o saber negro e suas contribuições nos espaços educacionais e na sociedade de forma geral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este constructo teórico buscou abordar e abranger, sob um prisma reflexivo, sobre as relações étnico-raciais, o currículo e a Análise Crítica do Discurso, visto que tais elementos contribuem para a inflexão e o estudo e como está disposto os saberes educacionais.

Sendo o currículo dos dos âmbitos simbólicos no qual o discurso educacional hegemônico está amparado, temos como suporte epistemológico o pensamento afrodiaspórico, como um arcabouço corpo-geopolítico dos saberes africanos e afrodescendentes, enfatizando a importância de imergir nestes cenários amparados no pensamento afrodiaspórico e criticando a relação unívoca e folclorizada em que as relações étnico-raciais costumam estar inseridas no componente educacional.

Portanto, a caminhada pluriépistêmica em relação ao saber traz um contínuo de possibilidades em que a criticidade sobre o discurso curricular estabelecido seja identificado, refletido e modificado numa ação objetiva e pluriversal que não somente represente os saberes afrodescendentes e afrobrasileiros, mas os represente significativamente em sua contribuição e autoria.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEI, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

DIJK, Teun. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando currículos**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze. MALDONADO-TORRES, Nelson.

GROSFOGUEI, Ramón. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.

MELO, Iran Ferreira de. (Org.) **introdução aos estudos críticos do discurso**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SILVA, Isabela Lapa. SILVA, Viviane Rufino da. **Breve panorama histórico e introdutório da Análise crítica do discurso**. Acesso em: 13 de mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaleta/article/download/234510/27719> .

**SOCIABILIDADE E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS/AS: MAPEAMENTO DE ARTIGOS PUBLICADOS (2008-2017).**

620

SILVA, Lara Jordana Lima da<sup>268</sup>

ALMEIDA, Julya Myrele Rosendo de<sup>269</sup>

REIS, Rosemeire<sup>270</sup>

**RESUMO**

Este artigo apresenta o mapeamento de artigos sobre a construção identitária e a sociabilidade de estudantes em universidades públicas brasileiras. Tal mapeamento foi realizado a partir de revistas na área de educação, classificadas pela CAPES como A1, A2, B1 e B2 e aqueles encontrados pelo Google Acadêmico e SciELO, publicados entre 2008 e 2017. A metodologia foi a revisão de literatura e pesquisa bibliográfica (AZEVEDO, 2016). Foram localizados quatorze artigos, focando na relação dos/as estudantes com a universidade e em seus processos identitários e sociais. Compreendemos que apesar de alguns avanços identificados em relação ao maior acesso de estudantes nas universidades federais, ainda é necessário pesquisar mais sobre suas perspectivas, suas necessidades e suas relações no ambiente universitário.

**Palavras-chave:** Construção identitária. Jovens no ensino superior. Sociabilidades.

**INTRODUÇÃO**

O artigo apresenta um estudo realizado no ciclo de 2018/2019 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que teve como objetivo mapear estudos sobre a construção identitária e a sociabilidade dos/as estudantes em universidades públicas brasileiras<sup>271</sup>.

De maneira geral, reconhece-se que as universidades federais têm feito grandes progressos em diversas áreas. No entanto, ainda é necessário realizar mais pesquisas sobre a perspectiva dos estudantes, suas necessidades e suas relações dentro desse ambiente. De acordo com Ferraz e Pereira (2002), durante o processo de entrada na universidade, o estudante começa a interagir com novos colegas e professores, os quais podem ter um papel significativo em sua adaptação acadêmica (*apud* DIAS, FIORIN, OLIVEIRA; WILES; 2014). Durante esse

<sup>268</sup> Lara Jordana Lima da Silva. Universidade Federal de Alagoas. larajordana100@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0006-8130-0153>. <http://lattes.cnpq.br/4621175818125605>.

<sup>269</sup> Julya Myrele Rosendo de Almeida. Universidade Federal de Alagoas. myrelerosendo@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5091-7859>, <http://lattes.cnpq.br/4941670061812476>.

<sup>270</sup> Rosemeire Reis. Centro de Educação/GPEJUV/UFAL. reisroseufal@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1525-3564>. <http://lattes.cnpq.br/3449113858899262>

<sup>271</sup> Trata-se de uma pesquisa PIBIC, denominada “Processos de socialização, de construção identitária dos/das estudantes nas universidades públicas brasileiras nos periódicos brasileiros (2013-2017)”, como parte de uma pesquisa maior: Pesquisa biográfica, juventudes e mobilização para aprender (2019-2022), coordenada por Rosemeire Reis/GPEJUV e que contou com o apoio do CNPq (Edital Universal e como bolsa produtividade).

processo de adaptação, ocorrem processos de identificação cultural, racial e social, o que fortalece a ideia de que a universidade desempenha um papel importante na formação da identidade dos/as estudantes.

Compreender as questões que envolvem a sociabilidade entre os/as jovens estudantes das universidades públicas é tão importante quanto entender os processos relacionados à construção de processos identitários. “Compreendemos a sociabilidade como o instinto humano que desperta o interesse pela interação e pelo estabelecimento de relações que se fazem e desfazem sob novas perspectivas e que surgem a partir de objetivos comuns” (LIMA, 2018, p. 42). O principal objetivo deste trabalho é realizar um mapeamento de artigos que abordem questões de sociabilidade e construção identitária de estudantes das universidades públicas brasileiras através de fichas descritivas, para registrar as informações relevantes desses artigos.

## **METODOLOGIA**

Este texto apresenta os resultados de um mapeamento de artigos, a partir de uma revisão de literatura e pesquisa bibliográfica (AZEVEDO, 2016) para identificar aqueles com resultados de pesquisas sobre a relação dos/as estudantes com a universidade, com ênfase na sociabilidade e nos processos identitários.

Tal mapeamento permitiu o levantamento e a análise dos artigos publicados entre 2008 e 2017. Foram elaboradas fichas descritivas contendo aspectos relevantes, como ano de publicação e a revista em que foi publicado, local onde o estudo foi conduzido, referencial teórico utilizado, além dos objetivos e pressupostos metodológicos apresentados.

A pesquisa dos artigos foi realizada por meio de busca em revistas eletrônicas classificadas como A1, A2, B1 e B2 no diretório da CAPES. Para facilitar a pesquisa, foram utilizadas plataformas como Google Acadêmico e SciELO, bem como descritores de busca, como "estudantes universitários" e "processo identitário". Algumas das revistas pesquisadas incluíram Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade e Cadernos de Pesquisa.

A análise se concentrou nos estudos que abordam a relação dos/as estudantes com a universidade, com ênfase nas sociabilidades e nos processos identitários. Além disso, também foram mapeados periódicos brasileiros com inserção internacional, que tratavam da temática investigada.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Embora as construções identitárias sejam um tema amplamente debatido em diversas áreas do conhecimento, especialmente na psicologia, muitas pessoas ainda ignoram a importância desse processo na vida dos indivíduos. Isso é evidenciado pela escassez de estudos e debates sobre o impacto do ambiente formador na construção identitária daqueles que frequentam esses lugares.

Segundo Hall (2006), a identidade é o ponto em que os discursos e práticas se encontram e se unem para tentar nos interpelar, falar conosco ou convocar-nos a assumir nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares. A identidade também é construída pelos processos que produzem subjetividades e criam sujeitos com quem se pode falar.

A partir das ideias de Hall (2006), é possível compreender a identidade como algo dinâmico e em constante transformação, na qual o indivíduo assume múltiplas identidades ao longo de sua vida, que são processuais e efêmeras. Esse processo de construção identitária é fragmentado, múltiplo e móvel, e é influenciado por diversos fatores, incluindo a experiência na universidade. É importante destacar que muitos estudantes universitários estão passando por mudanças significativas em diferentes dimensões de suas vidas, o que pode intensificar esse processo de construção identitária.

Uma compreensão possível de "identidade" é apresentada por Maheire (2002) como a constituição do sujeito, desde que seja considerada como algo aberto e inacabado. Isso significa que os indivíduos passam por um processo constante de metamorfose ao longo de suas vidas, e que a identidade está sempre em mudança, causando impactos na imagem que eles projetam perante a sociedade em que estão inseridos.

A identidade é um processo contínuo que começa desde a infância e se estende por toda a vida do indivíduo. Nesse sentido, pode-se identificar a conexão com a afirmação popular de que "os mais velhos são os mais sábios", uma vez que esses indivíduos carregam consigo uma vasta experiência acumulada ao longo da vida. Cada etapa da vida é essencial para a construção da identidade, como salientado por Maheire (2002), que afirma que "o homem se define com base em seu passado, pois este é o que ele é e não pode deixar de ser, mas é em função de um futuro que tal definição acontece, já que é ele quem dá sentido às posições do sujeito" (MAHEIRE, 2002, p. 35).

No que se refere ao mapeamento, foram identificados quatorze artigos que destacam a relevância da universidade estar sensível às necessidades dos/as estudantes, visto que são

eles/as que dão vida e funcionamento à instituição. Os artigos também ressaltam a importância de políticas públicas no campus para reduzir a evasão e melhorar a qualidade de vida dos/as estudantes que frequentam diariamente a instituição. Segue abaixo a lista dos artigos encontrados:

- 1- Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em psicologia? Adriana Benevides Soares; Gil Gomes; Fátima Almeida Maia; Clystine Abram Oliveira Gomes; Márcia Cristina Monteiro. Estudos interdisciplinares em Psicologia, 2016.
- 2- Reflexões sobre a relação estudante-universidade a partir de uma experiência de atendimento em orientação profissional, Milena Mayuri Pellegrino Ogushi e Marucia Bardagi. Extensio UFSC, 2015.
- 3- Qualidade de vida de estudantes de uma universidade pública da Bahia: acompanhamento durante os dois primeiros anos de graduação, Eunice Santos da Cruz; Alex Pinheiro Gordia; Teresa Maria Bianchini de Quadros. Revista Brasileira de Qualidade de Vida, 2014.
- 4- A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre fatores que influenciam este processo e suas consequências comportamentais, Ana Paula Moreno Pinho; Antonio Virgílio Bittencourt Basto; Laís Carvalho Dourado; Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro. Repositório Institucional da UFSC. 2013.
- 5- As manifestações identitárias no ensino superior: espaço de resignificação Keila Andrade Haiashida. IV FIPED – Fórum internacional de Pedagogia, em 2012.
- 6- Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. De Sonia Sampaio. EDUFBA, 2011.
- 7- Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. Ana Maria Freitas Teixeira. Publicado no Observatório da Vida estudantil da Bahia, 2011.
- 8- Estudantes de origem popular e afiliação institucional, Ava da Silva Carvalho Carneiro e Sônia Maria Rocha Sampaio. Observatório da Vida estudantil da Bahia em 2011.
- 9- Um novo universitário: estudantes de origem popular na UFBA, Juliani Araújo Santos; Julianin Araújo Santos; Matheus Batalha Moreira Nery e Sônia Maria Rocha Sampaio. Observatório da vida estudantil da Bahia, 2011.
- 10- Vida afetivo-amorosa e vida universitária: ambiguidades e contradições, de Karla Geyb da Silva Queiroz e Rita de Cassia Nascimento Leite. Observatório da Vida estudantil da Bahia, 2011.
- 11- Mães e universitárias: transitando para a vida adulta, Ana Maria de Oliveira Urpia e Sônia Maria Rocha Sampaio. Observatório da vida estudantil da Bahia, 2011.
- 12- Construção identitária: projeção simbólica André Luiz Piva de Carvalho. Publicado no evento IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, da Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia, 2008.
- 13- Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores”, autores: Alessandra de Moraes Shimizu; Divino José da Silva; Fabio Lorenzi Cioldi; Fabrício Buschini. Educação e Pesquisa, em 2008.
- 14- USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais em fruição da universidade pública, Wilson Mesquita de Almeida, Revista Cadernos de Pesquisa, em 2008.

Os quatorze textos abordam a importância das relações estabelecidas pelos/as estudantes na universidade e os desafios enfrentados para permanecerem no curso durante a graduação. É evidente que compreender as necessidades dos/as estudantes e a realidade social em que estão inseridos/as é fundamental para que a instituição possa se reinventar e criar programas e serviços capazes de amparar os/as estudantes, contribuindo para a melhoria de

aspectos emocionais, sociais, vocacionais e outros aspectos que se articulam com as aprendizagens acadêmicas e que participam da construção identitária dos/as estudantes dentro das universidades brasileiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um aspecto recorrente nestes artigos é que o foco das pesquisas apresentadas são os/as estudantes, seus pontos de vista, seus argumentos sobre a vida universitária (REIS, 2022). De modo geral os artigos destacam como resultados a importância da universidade proporcionar um ambiente acolhedor, diversificado e cultural, não só visando ao bem-estar do momento presente, mas para que o/a estudante possa levar consigo esses valores para sua vida e tornar-se um profissional humano, ético e satisfeito com sua trajetória acadêmica.

Considera-se, portanto, que o reconhecimento das experiências vivenciadas em diferentes espaços sociais, as oportunidades de diálogos são fundamentais para a construção e reconstrução dos processos identitários dos indivíduos.

Identifica-se também que, apesar da importância de abordar, discutir e refletir sobre questões identitárias na sociedade atual, ainda são escassos os estudos que se concentram nessa área, em especial com estudantes das universidades públicas federais.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Débora. Revisão de Literatura, Referencial Teórico, Fundamentação Teórica e Framework Conceitual em Pesquisa – diferenças e propósitos. Working paper, 2016. Disponível em: < <https://unisinus.academia.edu/DeboraAzevedo/Papers>. Acessado em 09.2020.

HALL, S. Identidades culturais na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, M. G. **Espaços de lazer e territórios juvenis em Três Lagoas/MG; 2008**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Três Lagoas, 2018.

REIS, R. Juventudes, vida universitária e relação com o saber: contribuições das narrativas de si. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 30–57, 2022.

MAHEIRIE, K. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. Interações (Universidade São Marcos), São Paulo/SP, v. VII, n.13, p. 31-44, 2002.

OLIVEIRA, C. T.; WILES, J. M.; FIORIN, P. C.; DIAS, A.C.G. **Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 239-246.



## TRAJETÓRIAS CURRICULARES NO BRASIL E EM ALAGOAS: O LUGAR DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO NAS ESCOLAS

625

NOLASCO, Rutyelle Nunes<sup>272</sup>

CAVALCANTE, Valéria Campos<sup>273</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa, ainda em andamento, tem como principal objetivo analisar a construção e discussão sobre gênero nas trajetórias curriculares no Brasil. Sabendo da importância do tema e seus desdobramentos na educação brasileira. Desse modo, utilizamos como percurso metodológico uma pesquisa de base qualitativa, analisando a bibliografia pertinente a temática (textos, artigos e livros), além da análise dos documentos norteadores dos currículos escolares, tais como a BNCC. Utilizamos como referencial teórico autores como BOURDIEU (2002) FREYRE (2004) e LOURO (1997). Portanto, durante esta pesquisa constatamos que as movimentações acerca das discussões sobre gênero no currículo escolar no Brasil têm sido silenciadas dentro dos principais documentos normativos, sobretudo após o ano de 2010 e posteriormente em 2016 com a mudança política. Em relação ao estado de Alagoas, concluímos que a educação assume e coloca em prática totalmente o que está sendo imposto na BNCC.

**Palavras-chave:** Gênero. Trajetórias curriculares. Educação brasileira. Documentos normativos.

### INTRODUÇÃO

Analisando historicamente as relações postas na sociedade brasileira, é possível entender a centralização do poder que foi se estabelecendo e que perdura até os dias atuais, sempre reinando a total dominação masculina e o modo como sua presença sempre foi imposta. O sexo hetero/masculino fortalecido diante dos demais, as ordens se estabeleciam/estabelecem, sobretudo no Nordeste, com suas relações de dominação, seus direitos e suas identidades, seus privilégios e suas injustiças, perpetuando através da violência física, e mais ainda na perspectiva da violência simbólica (BOURDIEU, 2002). Essa violência é, na maioria das vezes, invisível para suas próprias vítimas por não reconhecê-las, uma vez que se materializa quase exclusivamente pelas formas sutis de comunicação. Revisitando o contexto histórico do Brasil, mais precisamente o século XIX e início do século XX, percebemos os modelos de homem e mulher que vão se impondo e se naturalizando aos poucos construindo significados para uma

<sup>272</sup> Nome do(a) mestrando(a). Universidade Federal de Alagoas, rutyellenunes@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-1154-4153>, <http://lattes.cnpq.br/7968518376152222>

<sup>273</sup> Nome do(a) docente. Universidade Federal de Alagoas, valeria.cavalcante@penedo.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>, <http://lattes.cnpq.br/6189537710156188>

sociedade patriarcal, uma sociedade que nasce e estrutura na família de base 'patriarcal' e 'tutelar', dominada pelo pater famílias” (FREYRE, 2004, p. 13).

O tema gênero é discutido, sob a perspectiva social, inicialmente, a partir da luta de mulheres que foram às ruas pelo direito ao voto, movimento esse que ficou conhecido como sufrágio e que impulsionou diversos outros movimentos pelo mundo, uns com maiores respaldos que outros, mas a partir deste, temos o início do movimento que hoje conhecemos como feminismo, que no Brasil data do ano de 1932 (primeira onda).

Dessa forma, para definir gênero buscamos o conceito em Louro (1997, p. 21) que assim o define: “O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p. 21). Assim, gênero deve ser discutido e analisado nos espaços sociais, pois é no campo social que se constroem e reproduzem as relações desiguais. No entanto, há resistência e muitas pessoas quebram essa ideia binária existente dentro da sociedade, uma vez que não se identificam com as caracterizações e definições impostas, assumindo, portanto, a exposição dessa reafirmação.

E atualmente, um dos principais desafios dos professores da educação básica é garantir um espaço para que os diálogos aconteçam e que a diversidade esteja presente efetivamente no currículo pensado/praticado. Nesse sentido, ao analisar os principais documentos normativos brasileiros, tanto nacionais quanto estaduais, constatamos que as discussões que estavam em evidência no final do século XX e início do século XXI, começaram a se apagar, principalmente após a crise política enfrentada pelo país a partir de 2010, com o que ficou conhecido como “kit gay” e sobretudo, posteriormente, com a mudança política em 2016.

## **METODOLOGIA**

Neste trabalho utilizamos como percurso metodológico uma pesquisa de base qualitativa, analisando a bibliografia pertinente a temática (textos, artigos e livros), além da análise dos documentos norteadores dos currículos escolares, tais como a BNCC. Utilizamos como referencial teórico autores como BOURDIEU (2002) FREYRE (2004) e LOURO (1997).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nessa pesquisa, ainda em andamento, apontamos a necessidade de discutirmos questões ligadas ao gênero no espaço escolar. No entanto, há que se ressaltar que no Brasil a partir de 2016, dentro de um contexto político fascista, houve um agravamento de silenciamento sobre

algumas temáticas, como as diversidades, discussões sobre gênero, sexualidade, que havia sido incluídas em documentos oficiais outrora, podendo citar inicialmente a Constituição Federal que ressalta em seu Art. 3º entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Desse modo, Silva (2010) alerta sobre a importância do entendimento do currículo em relação a questões de identidade e poder. Portanto, quando ignoramos tais discussões, apagamos ou até mesmo restringimos tais diálogos nos espaços escolares, além de estarmos silenciando identidades, sujeitos e suas histórias, estamos indo totalmente contra o que está disposto de forma legal nos marcos já mencionados.

Neste contexto, as desigualdades são reforçadas dentro dos espaços escolares, evidenciando as diferenças não como forma de reflexão, mas como falhas de caráter, ampliando, portanto, segregações, como nos indica Louro (1997). Ao analisarmos o que é descrito pela autora, percebemos que a escola e seus currículos são historicamente responsáveis pela produção de diversas desigualdades. Sabendo-se então que a escola representa um espaço de construção de identidades, muitas vezes por falta dessas discussões nas instituições de ensino encontramos alunos sofrendo diversos tipos de violências simbólicas ou físicas, principalmente moral, considerando as suas identidades LGBTQIA+.

### **Currículos escolares em Alagoas: Discussões gênero em questão**

A formação do Estado de Alagoas, assim como os demais estados brasileiros, foi pautada por relações autoritárias, tendo os donos de latifúndio como protagonistas e articuladores das relações sociais a partir do próprio poder. Nessa perspectiva, criou-se em Alagoas a cultura do silêncio em que o poder da classe dominante é imposto à população, conformando-se como adestramento do corpo e da mente dos sujeitos. E perpetua a concepção do homem como um objeto capaz de ser moldado, capaz de ser domesticado, "adestrado"; a partir de um centro de poder e de normas e punições por ele definidas, para que todos exerçam suas tarefas evitando infringir as normas estabelecidas.

Dessa forma, a máquina estatal de Alagoas se desenvolveu e se estabeleceu em função da classe economicamente dominante, personificada na figura do coronel, reafirmando o seu exercício de poder sobre os demais habitantes. Pouco interessou a educação da população pobre, que foi acumulando ao longo da história um excedente de analfabetos que, servis,

atuavam em subempregos ou mesmo na escravidão. Esse círculo vicioso permitiu a perpetuação da falta de interesse em formar pessoas das classes menos favorecidas.

Ressaltamos, portanto, que há fragilidade no cumprimento do papel social da escola da/em Alagoas, pois percebemos que ainda prevalece a construção de políticas compensatórias, e no campo curricular, ressaltamos a construção de propostas que procuram dirimir essa ineficiência do sistema. Entretanto, o desenvolvimento da humanização, meta educativa e projeto ético por excelência de qualquer tradição ou tendência pedagógica, depara-se, na prática, com uma diversidade de obstáculos, muitas vezes, relegados (SILVA, 2004, p. 35).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, conseguimos observar uma movimentação acerca das discussões sobre gênero e diversidade no Brasil, principalmente até o ano de 2010, mas que tiveram suas práticas ceifadas com a chegada, ou melhor dizendo, o escancaramento de ideias ultraconservadoras e patriarcais. E o silenciamento dessas discussões fica ainda mais claro com a construção da BNCC, que chega em sua terceira e última versão (no ano de 2018), retirando toda e qualquer discussão acerca da temática de gênero e/ou diversidades. E concomitantemente conseguimos observar Alagoas aderindo totalmente o que é imposto pela BNCC, assim, retirando a possibilidade de que estudantes tenham a chance de discutir dentro das salas de aula, temas como os abordados neste momento, sob um currículo libertador e emancipatório.

### REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **A dominação masculina**/ Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kuhner. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2002. 160p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos**. São Paulo: Global, 2004.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. São Paulo: Global, 2004.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petropolis: Vozes, 1997.

**UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CURRÍCULO A PARTIR DO MANIFESTO DOS  
PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) – NUMA PERSPECTIVA  
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**629**

LIMA, José Anderson de Oliveira<sup>274</sup>

TORRES, José Airton Albuquerque<sup>275</sup>

**RESUMO**

O presente artigo tem como propósito pesquisar o destino da educação pública numa política de governo neoliberal, tomando como parâmetro para uma análise crítico-comparativa, a desvinculação dos objetivos traçados e pretendidos pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), e a sua descaracterização como proposta de se alcançar uma escola pública laica, gratuita, de qualidade e para todos. Para tanto, utilizaremos o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani como base estrutural para explicitar as constantes alterações no currículo escolar através das diversas tendências pedagógicas utilizadas desde a República Nova de Getúlio Vargas, com o intuito de represar o crescimento sociocultural da classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** Educação pública. Escola Nova. Currículo. Classe Trabalhadora.

**INTRODUÇÃO**

Passados os festejos do nonagésimo ano da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), contudo, ainda distante de poder comemorar seus ideais de uma escola pública, gratuita e de qualidade, que atenda a todos indiscriminadamente e que não remeta apenas a formar a mão-de-obra para o desenvolvimento econômico do país, que deveria, principalmente, e juntamente com isso, oferecer o crescimento sociocultural do seu povo em congruência com o investimento destinado ao chamado progresso industrial e material da Nação.

Ultimamente, o país viveu sob o governo de uma política neoliberal, que por reiteradas vezes deixou claro que o viés econômico era mais importante do que as questões socioculturais. E sob esse aspecto, mais uma vez encontramos coincidências do tempo histórico vivido pelos Pioneiros, onde outros interesses, diversos daqueles instituídos em 1932 rondaram as esferas da educação, e com características que destoam de uma educação que traz o benefício para a

<sup>274</sup> José Anderson de Oliveira Lima. PPGE/UFAL. jose.anderson@professor.educ.al.gov.br. Orcid.org/0000-0001-7473-139X. <http://lattes.cnpq.br/8049418764761771>

<sup>275</sup> José Airton Albuquerque Torres. PPGE/UFAL. j.airtontorres@gmail.com. Orcid.org/0000-0002-4417-7823. <http://lattes.cnpq.br/1533898068478844>.

população em geral, sem distinção de raça, cor, etnia, crença religiosa ou ideologia política. Uma educação que na concepção de Fernando Azevedo deveria contemplar alguns princípios básicos para atingir sua eficácia, ou seja: “A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação” (AZEVEDO, F. *et al.*, 2010, p.45).

No entanto, as querelas que motivaram a cisão e as disputas decorrentes da manutenção de uma educação tradicional, tipicamente moldada num ensino religioso de formato escolástico em oposição ao que pretendiam os signatários do escolanovismo sempre tendem a voltar à tona, tendo em vista os interesses políticos liberais estarem associados àquela outrora condição centralizadora da então República de Vargas.

Neste sentido, o objetivo dessa pesquisa recai sobre o apartar desses interesses antagônicos dos princípios verdadeiramente educacionais, lembrando a disputa entre os defensores de uma educação tradicional tipicamente jesuítica daquela defendida pelos signatários do Manifesto da Educação Nova, chegando aos tempos atuais e apontando que a religião como ideologia política não deve ser fundamento básico curricular da educação, que ao contrário, aparando-nos no dizer de Macário *et al.*, (2018), reforçar que a religião tem sim, seu peso fundamental na vida social, mas, em si tratando de educação ela deve se manter laica. Ou seja:

[...] a laicização representava imediata evidência, pois representava a mudança de hábitos culturais, o incentivo à produção, ao consumo, a aproximação da ciência moderna, via institucionalização do saber em que o homem era o centro das relações de poder (MACÁRIO *et al.*, 2018, p.683).

Portanto, entender porque ainda existe essa disputa política-ideológica do uso econômico da educação, sem que se invista na educação as bases da liberdade de produção acadêmica voltada para o desenvolvimento da população, sem distinção de classe social e/ou religião, algo outrora previsto pelos dignitários da Educação Nova, e indo além, Macário *et al.*, (2018) fala que:

[...] o Manifesto é claro e objetivo ao afirmar que uma sociedade será perfeita quanto mais for pesquisada, portanto, deve ser cuidadosamente selecionada a elite intelectual. Agora, não mais pelo caráter econômico, mas pelas capacidades biopsicológicas que favorecerão a educação e o desenvolvimento (MACÁRIO *et al.*, 2018, p.689).

Todavia, num país federativo, onde é constante, a todo o momento os interesses governamentais entrarem em rota de choque, a questão da educação passa a ser vista como

plataforma governamental, e o currículo de interesse particular, a depender dos ideários de seus mandatários e do período que determinado grupo político se mantenha no poder, seja no âmbito federal, estadual ou nos municípios, o que leva a constantes mudanças em torno dos objetivos com a educação. Em vista disto, o Manifesto alertava que:

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem, as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade (AZEVEDO, F. *et al.*, 2010, p.47).

## **METODOLOGIA**

Portanto, sobre essa base comum que é a educação não devem existir interesses diferentes do que aqueles voltados para uma unidade em torno da melhoria da escola pública. No dizer de Saviani; “Pelo princípio da ‘autonomia da função educacional’, a educação deve ser subtraída aos interesses políticos transitórios, protegida de intervenções estranhas” (SAVIANI *apud* BRASIL, 2014, p.21) sendo, portanto, a educação uma política de Estado e não de governo.

Nesse sentido, fundamentamos esta pesquisa como de natureza básica, numa perspectiva de abordagem quantitativa, com objetivos explicativos amparados em procedimentos técnicos bibliográficos sustentados em uma historiografia amplamente difundida, nos escritos dos que compunham o Manifesto dos Pioneiros da Educação, bem como, na vasta bibliografia de Dermeval Saviani, que unidas são capazes de apontar equívocos e desvios de finalidades no currículo pelos “desgovernos” que se dizem preocupados com a educação pública.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

De acordo com Nunes (2010), Anísio Teixeira, um dos principais organizadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), apontava para a preocupante questão que envolvia uma sociedade que migrava aceleradamente para o consumo de bens e materiais, buscando aí sua pseudofelicidade. O desenvolvimento da indústria e da produção em massa de bens e consumo requeria na mesma medida, que o desenvolvimento do conhecimento humano e da sua cultura fosse diretamente proporcional, e nesse sentido, caberia ao Estado promover

tal evolução através de uma educação que possibilitasse o saber às classes populares desprivilegiadas, imersas na pobreza, e nas mazelas desta mesma sociedade. Em seu entendimento; “[...] Caberia ao Estado ser o principal promotor da escolarização e difusor da cultura junto às classes populares” (NUNES, 2010, p.27).

Nesse sentido, esta pesquisa terá sua fundamentação teórica não apenas nos escritos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), nem tão pouco na sua segunda versão, como: “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados (1959)”, terá para além desses escritos antológicos, o apoio essencial da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, o qual faz um estudo pormenorizado do currículo e do exercício das mais diferentes tentativas dos governos que por aqui passaram, e que ainda estão, de buscar nas mais diferentes tendências pedagógicas as mais improváveis receitas miraculosas para a solução do problema educacional da classe trabalhadora.

É evidente que muitos fatores decorrentes da mudança histórica, política e social do país não viabilizaram um projeto de natureza como o do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), ele foi até onde era possível ir, na medida das suas possibilidades. Contudo, muito das suas intenções voltadas para a modernização do ensino e da educação vigoram até os dias de hoje. Assim, indo buscar nas próprias palavras de Fernando Azevedo<sup>276</sup> os meios para compreender os limites da escola, veremos que: “A primeira conclusão a que nos levam os estudos sociais é a limitação do papel da escola na sociedade. [...]” (AZEVEDO *apud* PENNA, 2010, p.111-112).

Portanto, vimos desta forma, que o interesse dos Pioneiros da Educação Nova com a divulgação do Manifesto não estava especificamente ligado aos interesses de uma determinada classe econômica ou política, indo além dessas questões, buscou sistematizar junto ao “povo e ao governo”, uma nova política de educação voltada às práticas modernas de uma educação inovadora e que atenderia não apenas as necessidades do Estado, mas, principalmente aos clamores e anseios de uma população carente de educação.

No entanto, é importante frisar que, se não houve o êxito esperado dos ideários imaginados pelos escolanovistas para a escola pública, houve, contudo, o aproveitamento dessa pedagogia nova pelo setor econômico ligado à rede privada de ensino, demonstrando com isso a falta de interesse, e principalmente, de investimento público para proporcionar à sociedade

---

<sup>276</sup> AZEVEDO, Fernando. Novos caminhos e novos fins, *In*: PENNA, 2010, pp. 111-112.



como um todo, uma escola moderna e inovadora. Neste sentido, ainda sobre a escola nova Saviani (2012) ressalta que: “a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (SAVIANI, 2012, p.09-10).

De fato, investir em educação custa caro, e o retorno desse investimento, além de ser em longo prazo, pode custar aos governantes um preço ainda mais alto, o de uma sociedade esclarecida e com autonomia para decidir sobre o seu próprio destino social, e com isso, esses mesmos governantes virem a pagar pelo preço do descaso dado ao povo pela falta de uma educação adequada. E a prova que esse tipo de investimento teria um resultado favorável à qualidade do ensino e da aprendizagem, é a que o setor privado apostou em sua eficácia e extraiu dele proveitos, aumentando ainda mais a distância entre aqueles que recebiam esse tipo de educação nas escolas da elite, daqueles que relegados ao desprezo da educação pública, mesmo cabendo ao Estado à obrigação de oferecer um ensino de qualidade a sua sociedade. Como bem se vê nas palavras de Saviani (2018);

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo, ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar, impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público (SAVIANI, 2018, p.26).

E voltando ao cerne da questão; sobre as motivações dessa inoperância do Estado para a melhoria e qualidade da educação pública ao longo de décadas. Muito se origina da própria essência da sociedade a qual ela está vinculada, como nesse caso específico é a sociedade de mercado, onde o privilégio de uma classe sobre as demais é marca predominante, tem-se que os interesses dessa classe específica, por manter vínculos com as esferas estatais, proporciona meios para que a máquina pública entrave os investimentos necessários para que não haja progresso na cultura e no ensino desta parte da população, marginalizada e destinada ao serviço e a obediência. Por essa razão, a escola pública, onde a cultura escrita é produzida e o desenvolvimento do saber é alcançado, passa a ser vista como segundo plano.

Desta forma, a dificuldade do Estado em promover uma sistematização do ensino aos moldes da proposta dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), não se dá apenas pela falta de recursos financeiros, outras questões, a exemplo do próprio risco com a erradicação do analfabetismo também colaborou para que o país não adotasse medidas de

implantação dessa nova educação e seus princípios progressivos que visam o desenvolvimento da classe trabalhadora, como fora implantado em outras nacionalidades como bem questionado no próprio Manifesto dos Pioneiros.

Assim, ofertada a sociedade de uma forma ou de outra a educação torna-se parte da natureza humana, e desta maneira; “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p.11), no entanto, mesmo sendo considerada a educação como parte necessária para a produção material e meio para realização de trabalhos cada vez mais complexos, ela não recebeu ao longo da história do desenvolvimento do país os mesmos investimentos destinados aos demais setores produtivos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ficando claro, portanto, que não basta que sejam criadas leis para o investimento em educação, pois sempre existirão os mecanismos que elaborados por aqueles que assumem periodicamente os governos do Estado, burlando as leis em vigor, ou criando novas leis, ou até mesmo outros artifícios para postergar suas responsabilidades de promover a valorização do ensino público, e com isso, cercear a autonomia e o esclarecimento das camadas inferiores da sociedade.

O receio da disseminação de um saber erudito para as camadas populares pode gerar consequências desastrosas para as classes dominantes, e alterar o currículo é um dos caminhos que os mandatários do poder estatal têm para que seja limitado o avanço da escola pública, e mais ainda, ao não valorizar o processo de educação escolar com os devidos investimentos, ou uso adequado dos valores tributáveis constantes em leis que promovam a sua melhoria, incorre não apenas em ingerência com os recursos públicos, mas, possivelmente, revela parte de um projeto subliminar de poder que mantém as camadas populares na ignorância da sua própria identidade humana, privando-as de uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos.

A história da educação pública do nosso país ainda não foi encerrada, e antes que ditem o seu ponto final, haverá de existir muita resistência.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/MEC, 2010. (Coleção educadores).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014. 220 p.

MACÁRIO, Edilânio Rodrigues; BANDEIRA, Ítalo Ramon Santos; MOURA, Kátia Maria de. **Leituras Acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova De 1932: Uma Análise para além da Educação**. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.12, N. 41, p. 677-692, 2018 - ISSN 1981-1179. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, (Coleção Educadores) – Recife: 2010. 152 p.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, (Coleção Educadores) – Recife: 2010. 162 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. Editora Autores Associados, Campinas, SP, 2012. (Coleção polêmicas da nosso tempo; 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** – 11.ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação** [livro eletrônico] – Campinas, SP : Autores Associados, 2018. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

## UTILIZAÇÃO DE SEMINÁRIOS CRIATIVOS NA DISCIPLINA DE PROFISSÃO DOCENTE COMO POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE LICENCIANDOS

OLIVEIRA, Mylena França<sup>277</sup>

BERTO, Mirian Rachel de Araújo<sup>278</sup>

ALVES, Maria Dolores Fortes<sup>279</sup>

### RESUMO

Este estudo tem como temática central a discussão em torno da construção da identidade docente de licenciados do primeiro período do curso de Ciências Sociais, a partir da investigação sobre a vivência em ciclo de seminários criativos na disciplina de Profissão Docente, na Universidade Federal de Alagoas. Tem como intuito a reflexão e difusão da utilização de seminários criativos como uma possibilidade de recurso que possibilita uma melhoria no ensino-aprendizagem e na construção da identidade docente. A metodologia da pesquisa, é de natureza descritiva e qualitativa, tendo como sujeitos participantes 5 estudantes, o instrumento para coleta de dados constituiu-se de um formulário criado no google forms. Concluímos enfatizando a relevância do uso dos seminários criativos em salas de aula como uma possibilidade de desenvolvimento da autonomia, criatividade cooperação, identidade docente e afins.

**Palavras-chave:** Seminários criativos. Formação de professores. Identidade docente.

### INTRODUÇÃO

Sabemos que nos últimos anos a profissão docente no Brasil está sendo cada vez mais desvalorizada socialmente, seja por questões de remuneração, como também de discursos e status. Devido a essa desvalorização da Profissão Docente o número de estudantes que optam por cursos de licenciaturas tem diminuído. Podemos observar essa diminuição de estudantes que optam pelos cursos de licenciatura através do Censo da Educação Superior 2021, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entre 2020 e 2021, segundo o CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2021, p.16): “houve um aumento no número de ingressantes no grau de bacharelado (3,9%). [...] o grau de

<sup>277</sup> Mylena França de Oliveira. Universidade Federal de Alagoas. mylenafranca5@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5575-6399>, <http://lattes.cnpq.br/7886034367506371>.

<sup>278</sup> Mirian Rachel de Araújo Berto. Universidade Federal de Alagoas. mirian.berto@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-1224-8671>, <http://lattes.cnpq.br/6627573964822559>;

<sup>279</sup> Maria Dolores Fortes Alves. Universidade Federal de Alagoas. mdfortes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2292-8518>, <http://lattes.cnpq.br/4130544132802418>.

tecnológico apresentou a maior variação positiva, com 19,2% de ingressantes em 2021. Já os cursos de licenciatura registraram uma queda de -12,8% nesse mesmo período;

Tendo em vista esse cenário, discutir estratégias que proporcionem a motivação e a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura é fundamental. Ao ingressar nos cursos de licenciatura na Universidade Federal de Alagoas, os estudantes têm como disciplina obrigatória do primeiro período a disciplina de Profissão Docente, que tem como ementa a abordagem do trabalho e da educação como atividades humanas essenciais, que se constituem princípio e base de construção das práxis do educador e do ser profissional da educação. Através dessa disciplina os estudantes devem refletir sobre a profissão docente, seus campos, possibilidades, áreas de estudo e atuação.

Levando esses dados em consideração, este texto tem como temática central a discussão em torno da construção da identidade docente de licenciados do primeiro período do curso de Ciências Sociais, a partir da investigação sobre a vivência em ciclo de seminários criativos na disciplina de Profissão Docente, em uma universidade pública de Maceió, como também visa investigar como estes seminários contribuíram para a construção de sua futura prática pedagógica. Tivemos como perguntas norteadoras as seguintes questões: Como os seminários criativos podem colaborar para a permanência do discente no curso de licenciatura? Como os Seminários criativos podem contribuir para a construção da identidade docente dos discentes, sua autonomia, autoria, criatividade e mudança de perspectiva em relação a profissão docente.

Para composição deste resumo expandido, realizamos uma pesquisa através do Google Forms com os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais com o objetivo de investigar como os seminários criativos foram importantes para os mesmos. Assim como pesquisamos autores que nos dessem suporte na construção teórica. Desta maneira, encontramos artigos e livros publicados que incentivam o uso de estratégias pedagógicas no nível superior, dentre estas estratégias está o benefício dos seminários no fortalecimento do protagonismo dos estudantes das licenciaturas.

A relevância deste estudo será a composição de textos construído a partir de observações na aula de profissão docente e das vozes dos estudantes da licenciatura. Tem como intuito a reflexão e difusão da utilização de seminários criativos como uma possibilidade de recurso que possibilita uma melhoria no ensino-aprendizagem e na construção da identidade docente. Os seminários criativos também possibilitam a superação do modelo de educação bancária. Portanto, este texto está dividido em quatro momentos: no primeiro momento introduzimos a

pesquisa, no segundo momento destacamos o caminho metodológico, no terceiro momento trouxemos as fundamentações teóricas e os resultados da coleta de dados. E por fim, trouxemos algumas considerações sobre a temática em questão.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa segue o caminho da abordagem qualitativa, entendendo a partir de Chizzoti (2011) busca interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem aquilo que falam e fazem. Os sujeitos participantes da pesquisa são 29 estudantes de licenciatura do primeiro período do curso de Ciências Sociais, no entanto apenas 6 estudantes responderam o questionário. O Lócus da pesquisa foi a Universidade Federal de de Alagoas. Os seminários criativos ocorreram às quarta-feira, no período de 14 de setembro de 2022 a 05 de outubro de 2022, na disciplina de Profissão Docente.

O instrumento que utilizamos para a coleta de dados constitui-se de um formulário no *Google Forms* com o objetivo de ouvir os sujeitos participantes e investigar se os seminários criativos colaboraram para o desenvolvimento de sua identidade docente e afins. Perguntamos aos sujeitos participantes se concordavam em colaborar com a pesquisa sem divulgarmos sua identidade, todos os 6 sujeitos participantes concordaram, sendo assim iremos utilizar nomes fantasias no momento dos resultados e discussões da coleta de dados. Iremos nomear os estudantes por números: Estudante 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Posterior a coleta de dados, fizemos a análise e discussões a luz de teóricos. Os principais teóricos estudados foram: Chizzotti (2011); Freire (1987); Freire (1996); Flores (2010); Masetto (2010).

Os seminários criativos que utilizamos na disciplina de profissão docente teve como texto base o livro *“Pedagogia da autonomia”* de Paulo Freire. Separamos a sala em sete grupos de 3 e 4 estudantes por grupo, cada grupo ficaram responsáveis por apresentar alguns tópicos dos capítulos do livro para o restante da turma, utilizando um recurso criativo que poderia ser cordel, música, poema, poesia, paródia, teatro e afins, a escolha do recurso ficava a critério do grupo, porém tinham que apresentar os conceitos dos capítulos. Também solicitamos para que no seminário desenvolvessem um jogo analógico ou digital sobre o tema.

Esse ciclo de seminários criativos teve duração de 4 aulas, cada grupo teve de 30 a 40 min. para a apresentação.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

639

Discutir sobre estratégias que possibilitem a motivação/ permanência de estudantes nos cursos de licenciaturas é fundamental, pois diversos estudantes optam por mudar de curso ou desistem da profissão docente nesse primeiro contato na formação inicial. Acerca dos resultados obtidos com a coleta de dados sobre a utilização de seminários criativos durante as aulas da disciplina de Profissão Docente com os discentes de Ciências Sociais, notamos a autonomia, a complexidade e a criticidade na fala dos estudantes que colaboraram com esta pesquisa. Decidimos então investigar a partir de um questionário como tinha sido essa vivência para os estudantes.

Partindo para os resultados da coleta de dados, a primeira indagação constituiu de investigar a perspectiva deles sobre a profissão docente, pois durante as apresentações no primeiro dia de aula da disciplina, muitos deles tinham uma visão bancária da educação e não queriam ser educadores devido à desvalorização da profissão docente no Brasil. Indagamos: **Qual era a perspectiva deles sobre a profissão docente e o papel do professor antes de ingressar na disciplina.** Vamos destacar apenas três respostas, devido ao limite de páginas: “Tinha muito a visão de uma educação bancária ainda. Pouquíssimas vezes tive uma troca interessante com professores.” (Estudante 2); “Tinha uma visão um pouco diferente. Imaginei que seríamos levados a pensar criticamente, mas que o ensino da docência seria mais voltado à como ensinar com métodos mais categóricos.” (Estudante 4); “Visão de uma existente barreira entre o docente e discente.” (Estudante 5);

Podemos observar através das respostas o que tínhamos notado no primeiro dia de aula, que os discursos deles iam ao encontro de uma visão bancária da educação, no qual os educadores mantinham relação distante com o estudante, sem diálogo, apenas transmitindo conteúdo. Esperavam, portanto, conteúdos prontos como receitas de bolo, assim como na educação bancária, essa visão de educação Segundo Freire (1987, p.32): “[...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. [...]” É de fundamental importância que os estudantes se reconheçam como construtores de saberes, mudando sua perspectiva sobre a educação para que não reproduzam na sua prática pedagógica essa visão bancária da educação e para que desenvolvam autonomia e criticidade a serviço da libertação de si e dos seus futuros educandos.

Essa mudança na perspectiva é fundamental se quisermos romper com um modelo tradicional, onde os professores só reproduzem e transmitem conhecimentos, para que esse modelo educacional seja superado é necessário que haja uma mudança nos cursos de formações, segundo Flores (2010, p.186): “[...] têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados[...]. Um ensino de qualidade exige professores [...] que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança.”

A criatividade está presente com maior frequência na Educação Infantil, a decorrer das etapas da Educação Básica ela vai sendo cortada pouco a pouco do ambiente escolar, como se não fosse possível construir conhecimento de uma maneira prazerosa e levando em consideração os saberes dos estudantes. Percebemos que durante a explicação sobre o ciclo de seminários criativos os estudantes tinham um certo receio quando falávamos que teriam de apresentar de uma maneira criativa. As perguntas que mais surgiam era: como devemos apresentar? Utilizando qual recurso? Tivemos que falar diversas vezes que a apresentação ficava ao critério do grupo, era como se estivessem perdidos e não conseguissem ter autonomia para criar. Houve muita estranheza por parte deles, porque realmente é difícil assumir autonomia, sair de uma perspectiva da educação bancária que apenas reproduz.

Ao decorrer dos seminários, sentimos que a turma foi se encontrando em cada apresentação e que os próximos grupos tentavam sempre utilizarem mais criatividade nas apresentações. Durante os seminários percebemos uma maior interação nas aulas, cooperação entre os grupos, autonomia e criatividade do grupo que estavam apresentando, percebemos que os jogos que solicitamos incentivavam todos os estudantes a lerem os textos, pois todos participavam das dinâmicas. A segunda pergunta que trouxemos para análise foi se: **Os seminários criativos privilegiaram o desenvolvimento de sua criatividade? Se sim, de qual maneira?**

Observamos que todos responderam que os seminários tinham auxiliado no desenvolvimento da sua criatividade. O estudante 6 respondeu que “Sim, tive a oportunidade de usar minha criatividade nas apresentações e também ajudando meus colegas”. O estudante 3 respondeu que: “ Sim, eles ajudaram a ser mais criativa e aberta à novas experiências e dinâmicas.” Dessa forma, percebemos que o uso do seminário no decorrer das aulas, não só se mostrou como um fortalecedor da identidade docente, mas, auxiliou no processo-aprendizagem destes alunos, na interação com os outros membros da equipe assim como tornaram os



estudantes mais abertos, e flexíveis para o novo e tornaram-se criadores, estimulando sua autoria. Segundo Masetto (2010) e Severino (2002), o seminário é ferramenta estratégica que produz o conhecimento, permite a troca de ideias e experiências, desenvolve a criatividade, criticidade e comunicação dos alunos, além de possibilitar as primeiras habilidades de pesquisas dos discentes.

A terceira pergunta que queremos destacar neste resumo expandido, é sobre se: os seminários criativos contribuíram para a construção da identidade docente dos discentes? se sim, de qual maneira? iremos destacar duas respostas que nos chamaram atenção: “Sim! eu tive um olhar mais amplo do que de fato é ser professora e que existe diversas formas de trabalhar a educação, a relação do educando e educador.” (Estudante 1) É notório que os seminários criativos colaboraram para a construção da identidade docente, pois através deles puderam refletir sobre a prática pedagógica e mudar a perspectiva sobre o papel do professor. Segundo Freire (1996, p.22): “ [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” O estudante 2 fala que: “Sim! Apresentando os seminários criativos me fez ter mais amor à docência. Foi maravilhoso participar e ver os outros discentes tão participantes, engajados e animados.” Observando esse discurso, é notório que os seminários também motivaram o contato direto com pesquisas que levaram os estudantes a experimentarem a sua intencionalidade enquanto docente e motivaram a sua afetividade e permanência na docência.

A quarta pergunta que queremos destacar é se: **os seminários criativos potencializaram a construção da autonomia e autoria dos discentes? se sim, de qual maneira?** Queremos destacar as seguintes respostas: “Autonomia de trazer uma visão diferente de qual tinha muito interesse e possivelmente talvez não conseguiria colocar em prática se não fosse o seminário.” (Estudante 2); “Sim. Os seminários criativos também nos colocavam para lidar com nossas responsabilidades, já que tínhamos a liberdade de escolhermos a maneira de apresentar como absorvemos os conteúdos, nos colocando na posição de julgar a melhor forma e cumprir com os prazos.” (Estudante 4). Podemos observar através dos discursos que os seminários criativos também colaboram de maneira significativa para que os estudantes assumam sua autonomia e autoria. Segundo Freire (1996, p. 67) “ [...] A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...].

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade [...].”

A última pergunta que traremos para discussão é: Qual a sua perspectiva sobre a profissão docente e o papel do professor posterior os seminários criativos? Queremos destacar 2 respostas: “consegui ter uma visão da profissional que pretendo ser. E que o professor nunca sabe demais, assim como o aluno, é um conjunto, uma junção, os dois aprendem juntos e isso torna a aula agradável.” (Estudante 1). Podemos observar que o estudante mudou sua perspectiva sobre a educação, pois considera que ambos ensinam e aprendem. “os professores desempenham um papel crucial na formação de alunos críticos e conscientes nos ajudando a pensar mais, questionar e refletir sobre aquelas coisas que são ditas como únicas, nos ajuda a expandir nosso olhar à enxergar além...”. (Estudante 5). Podemos notar através deste discurso que os seminários também possibilitaram o desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo para algumas considerações conclusivas, é possível afirmar que os seminários criativos realizados na disciplina de profissão docente, é uma estratégia que possibilita uma melhora no processo de ensino-aprendizagem e é um grande aliado da construção da identidade docente. Através deles os estudantes podem superar a perspectiva de uma educação bancária, refletir e observar a prática pedagógica, desenvolver autonomia, autoria, criatividade, criticidade, solidariedade, cooperação, além de proporcionar um contato com a pesquisa, sendo assim motivam os estudantes a continuarem na docência.

A partir das nossas observações em sala na disciplina de Profissão Docente e da coleta de dados, percebemos que os seminários criativos constituíssem de uma excelente estratégia para trabalharmos com estudantes de todas as licenciaturas, os estudantes fazem interligações direta do que estávamos trabalhando nos textos com as vivências e com sua futura prática docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais** (4ª ed.). São Paulo: Editora Vozes. 2011.

FLORES, Maria A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores.** Educação-PUCRS, v. 33, n. 3, p. 182- 188, set./dez. 2010

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1987.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.** São Paulo: Avercamp, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EJA: desafios e realidades  
do Ensino Remoto do/no município de Flexeiras/AL**

644

Eryka Karollyna Leite dos Santos (UFAL)  
[eryka.santos@cedu.ufal.br](mailto:eryka.santos@cedu.ufal.br)

Natália do Nascimento Santos (UFAL)  
[natalia.santos@cedu.ufal.br](mailto:natalia.santos@cedu.ufal.br)

Valéria Campos Cavalcante  
[valeria.cavalcante@penedo.ufal.br](mailto:valeria.cavalcante@penedo.ufal.br)

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as análises e compreensões obtidas a partir do estágio<sup>4</sup> do curso de Pedagogia, do centro de Educação – Cedu, na/da Universidade Federal de Alagoas - Ufal, sobre as especificidades e enfrentamentos do ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos, no município de Flexeiras-Alagoas (2021/2022), na conjuntura da Covid-19. Como corpus buscamos as narrativas de professores/as que atuavam na modalidade, no município investigado, no período da pesquisa. Como fundamento buscou-se autores, que discorrem acerca da temática investigada, como: Freire (1969; 1997), Andrade (2004), Costa et.al (2007), Kohl (1999), Candau (2009), Santos (2020), Oliveira (2020) entre outros. Como metodologia utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa, baseada em estudo de caso. Como resultado investigativo, identificamos que o ensino remoto se mostrou desafiador, com muitos entraves, mas ao mesmo tempo potencialmente capaz de despertar criatividade e aprendizagens significativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino remoto. Formação continuada.

### INTRODUÇÃO

Este artigo traz como objetivo analisar a concepção de educação presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no momento pandêmico da Covid-19 (2021), na modalidade da EJA em Flexeiras. Há que se ressaltar que as atividades pedagógicas para esse público aconteceram a partir das entregas de apostilas impressas, bem como aulas/atividades remotas, via whatsapp.

Os dados aqui analisados foram coletados por meio de sessões conversa com professores/as da modalidade, através do google Meet, realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado 4, desenvolvida no Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A escolha do tema deve-se ao contato com narrativas de educadores/as da Educação de Jovens e Adultos do/no município supracitado, durante o momento pandêmico, visto que, além do momento caótico, imposto pelo Coronavírus, vivido por todos, notamos que problemas no

âmbito educativo foram acentuados e os desafios enfrentados pelas escolas e professores/as tornaram-se cada vez mais atenuantes, sobretudo na EJA, principalmente por falta de recursos dos estudantes para acompanhar aulas remotas.

## **METODOLOGIA**

Como abordagem metodológica buscou-se apoiar-se na pesquisa qualitativa interpretativa, baseada na técnica do estudo de caso e, como coleta de dados empregamos sessões conversas, realizadas em encontros no google meet, nos dias 24 e 29 de novembro, e no dia 06 de dezembro de 2021, contamos com a participação de 4 professores (a) que atuavam na EJA no município de Flexeiras. O tempo estimado das conversas foi entre 30 – 40 minutos. Nestes encontros buscou-se identificar o perfil desses profissionais, formação e os conceitos da EJA, sob o ponto de vista das professoras investigadas, bem como a forma como foi conduzido o planejamento e currículos durante o período pandêmico.

Nosso principal objetivo foi compreender os limites e as possibilidades do ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos no município de Flexeiras – Alagoas. Entendendo a necessidade de escutar as professoras, e, portanto, concordando com Barbier (2004) que: "a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado." (BARBIER. 2004, p.94).

## **DOCÊNCIA DA/NA EJA NO MUNICÍPIO DE FLEXEIRAS: DIFICULDADES E NOVAS APRENDIZAGENS COM/NO ENSINO REMOTO**

Buscamos analisar, neste tópico, enfrentamentos vivenciados pelos professores da EJA, conforme anunciamos anteriormente, obtidos a partir do estágio 4 do curso de Pedagogia, do centro de Educação/UFAL, sobre o ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, no município de Flexeiras-Alagoas, na conjuntura da Covid-19. Tomamos como base as narrativas, que se agruparam nas categorias, que seguem:

a) A concepção de educação presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no momento pandêmico para a modalidade da EJA em Flexeiras

Os dados coletados demonstraram quais foram as relações e as possíveis interações que os professores/as da EJA em Flexeiras estabeleciam com os estudantes, no momento da

pandemia da Covid-19 (2021), mesmo que de maneira a distância, por conta do isolamento social. Neste tocante, identificamos que a falta de dispositivo tecnológico foi o grande obstáculo por parte dos professores e estudantes na manutenção desse vínculo, mas, o mesmo foi vencido por meio de estratégias, principalmente a ressignificação do planejamento que foi pensado e discutido coletivamente, através do google meet de 15 em 15 dias.

Desse modo, as professoras optaram por trabalhar com temas geradores, discutidos e estudados. Partindo dos temas geradores, as professoras produziram as atividades que eram elaboradas com o apoio da coordenação e tinham como foco as singularidades dos estudantes, buscando sempre respeitar as especificidades dos mesmos. Nesse contexto, Freitas, Cavalcante e Lima (2022) esclarecem essa dificuldade na manutenção do vínculo e do diálogo entre professores e estudantes durante o momento pandêmico:

Com o isolamento social e sem a presença física do professor para consolidar o processo de ensino-aprendizagem nas turmas de EJA com aulas remotas, tem sido uma tarefa difícil, pois muitos estudantes não têm telefone com internet, não têm acompanhamento para mediação das atividades em casa, para os professores o diálogo, a interação entre o estudante e professor é essencial no processo de ensino-aprendizagem-ensino ficando difícil obter êxito para consolidar uma prática pedagógica eficaz via WhatsApp no contexto da pandemia e distanciamento social. (FREITAS, CAVALCANTE E LIMA, p.46)

Nessa conjuntura pandêmica, constata-se por meio do relato das professoras, que o objetivo principal sempre foi manter o vínculo estudante/professor/escola, respeitando os protocolos sanitários do município de Flexeiras, mas sem perder o contato com esses sujeitos, de modo a evitar o abandono escolar, como podemos perceber nas falas abaixo:

Diante da ausência de internet, pacote de dados e mesmo com a falta de celular, nos primeiros meses da pandemia não houve interação, na verdade bem pouca, os estudantes que usavam whatsapp ainda se comunicavam conosco, então resolvemos entregar materiais impressos, fizemos chamadas com carro de som e também pelo whatsapp. (Professora B)

A entrega dos materiais acontecia nas escolas que ofertam EJA no município, a procura foi razoável, mas havia muitos que não conseguiam, que não chegavam, por isso a secretaria nos convocou para entregar os materiais nas casas dos estudantes a nossa intenção era a máxima, ninguém solta a mão de ninguém. (Professora C)

Principalmente para o público da EJA as dificuldades foram muitas: emocionais, financeiras e pedagógicas, mas o que mais nos preocupava era a sobrevivência, por isso a secretaria organizou a entrega de cestas básicas para as famílias mais carentes, aí nós entregávamos nas escolas da EJA. (professora D)

Essas falas nos mostram a preocupação da secretaria municipal de educação e das professoras com os estudantes, as narrativas demonstram que os/as educadores/as do município estavam seguindo uma educação humanizadora, abordando relações coletivas e desafios estabelecidos entre os sujeitos, assim, a aprendizagem ocorreu no diálogo mesmo que distante, na parceria, nas trocas de vivências e conhecimentos.

Nessa perspectiva, entende-se que as educadoras se reconhecem enquanto sujeito pertencente ao coletivo, é nesse sentido que Freire relata que: “me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (1997, p.106). Por conseguinte, identificamos que a construção do conhecimento foi resultado das trocas dialógicas realizadas entre educadores e educandos, em um movimento constante de apoio, suporte e enfrentamento das dificuldades, de modo coletivo, empático e articulado.

Visto que, a preocupação maior não estava centrada na transmissão estática, e puramente racional de saberes científicos, tal qual observamos na educação tradicional, ou como diria Paulo Freire "Educação Bancária", ao contrário, constatamos educadores preocupados com a saúde física e emocional dos educandos, estruturando coletivamente conhecimentos compartilhados e mediados pelas circunstâncias vivenciadas na comunidade durante a pandemia, partindo das demandas apresentadas pelos próprios discentes, de modo que “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 2005, p. 79).

Isto posto, destacamos que as idas até as casas dos discentes, a produção das cestas básicas, as chamadas com carro de som, entre os diversos mecanismos utilizados pelos educadores como forma de manter o vínculo com os educandos, revela a ação contida na frase "ninguém solta a mão de ninguém" (frase dita pela Professora C), do mesmo modo, reflete alguns princípios basilares da pedagogia Freireana, tais como a solidariedade, a sensibilidade, a gentileza e empatia, entre outros fundamentos teóricos da educação emancipatória e humanizadora proposta por Freire.

Frente ao exposto, constata-se que os obstáculos enfrentados pelos discentes, sejam eles a falta de recursos tecnológicos, as dificuldades em manusear os aparelhos digitais, a ausência de internet e de ambientes apropriados para o estudo, também impactaram diretamente no trabalho docente durante a pandemia, dado que o isolamento social ampliou as situações de desigualdade, além de produzir novos cenários sociais.

Nesta conjuntura, os educadores tiveram seus trabalhos intensificados, assim como,

novas demandas e missões. É neste sentido que Santos afirma que "qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população." (2020, p.15), por este ângulo, verifica-se que os professores do município de Flexeiras assumiram uma função singular e importante dentro do "grupo de cuidadores" (SANTOS, 2020), na medida em que viabilizaram a permanência dos estudantes no ensino remoto, vinculando a prática pedagógica com a função sociopolítica da educação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar as análises e compreensões obtidas a partir do estágio 4 do curso de Pedagogia, do centro de Educação – Cedu, na/da Universidade Federal de Alagoas - Ufal, sobre o ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos, no município de Flexeiras-Alagoas. As discussões, reflexões, pesquisas e escuta dos sujeitos protagonistas da Educação de Jovens e Adultos, nos possibilitou conhecimentos acerca das vivências, desafios, possibilidades e atuação dos educadores na modalidade da EJA.

Cabe ressaltar que ao longo do processo enfrentamos diversos desafios em virtude da situação pandêmica imposta pela Covid-19, visto que, a mesma afastou, a todos, de suas rotinas, e isso não foi diferente conosco, acadêmicos e nem com os docentes da EJA no/do Município de Flexeiras – AL, porém, mesmo online, foi possível ter contato e conhecer um pouco da realidade da Educação de Jovens e Adultos do município de citado.

Isto posto, levamos como uma grande reflexão a postura dialógica e horizontal das professoras de Flexeiras, que mesmo sem formação de nível superior, demonstraram grandes conhecimentos acerca das especificidades de seus educandos, o que nos traz leveza e confiança na possibilidade de uma educação transformadora. Portanto, seguimos na defesa por uma educação gratuita e de qualidade em todos os níveis de ensino, reafirmando nosso propósito enquanto educadoras da classe popular.

### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA. TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar e aprender por toda a vida.** Boletim, v. 20, 2004.

BARBIER. René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.



BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente:** da teoria à prática, ação-reflexão. In: I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia. 2008.

COSTA, Ana Maria Bastos; COSTA, Maria Silvia; FREITAS, Marinaide. A formação de professores: discutindo um antigo problema. In: FREITAS, Marinaide; COSTA, Ana Maria Bastos. **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA:** referenciais teórico-metodológicos. Maceió: MEC e Edufal, 2007;

FLEXEIRAS. **Lei nº465 de 22 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de Flexeiras, e dá outras providências. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Ed. Unesp. 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOHL, Marta. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED – 26 a 30

OLIVEIRA, D. A. e JÚNIOR, E. P. Desafios para ensinar em Tempos de Pandemia: as condições de trabalho docente. In: **A Devastação do Trabalho:** a classe do labor na crise da pandemia. 1ª ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação.** 2 Ed. Lisboa, Dom Quixote. 1995.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.** Escola Municipal de Ensino Fundamental Senador Benedito de Lira. Flexeiras. 2020

VOMMARO, P. O mundo em tempos de pandemia: certezas, dilemas e perspectivas. **Rev. Direito e Práxis,** Ahead of print, v. xx, n. xx, 2020.

## “A PESQUISA DA PESQUISA”: TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A EJA NO PPGE/UFAL (2002-2019)

FREITAS, Marinaide<sup>280</sup>

TORRES, Andresso Marques<sup>281</sup>

SANTOS, Lucicleide Guedes dos<sup>282</sup>

### RESUMO

Este texto apresenta os achados de uma pesquisa, que teve como objetivo compreender características teóricas, metodológicas e históricas das produções discentes (teses e dissertações) com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidas no período de 2002-2019, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Desse modo, neste escrito, focalizamos os aspectos metodológicos das investigações analisadas, onde buscamos perceber os caminhos trilhados pelos-as pesquisadores-as para construir os dados e possíveis interpretações sobre as realidades investigadas.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA). Metodologias Científicas. Programa de Pós-graduação em Educação.

### INTRODUÇÃO

O presente texto originou-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), desenvolvida entre os anos 2020-2021, intitulada: *A produção do conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos no PPGE/UFAL (2002-2019): balanços e perspectivas*, cujo objetivo foi compreender como se caracterizaram as produções científicas (teses e dissertações), sobre a EJA, desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), no período de 2002 – 2019.

O recorte temporal justifica-se em razão do trabalho coletivo desenvolvido com o grupo do professor visitante Silvio Gamboa, que por meio da pesquisa matriz<sup>283</sup>, investigou toda produção das linhas e grupos de pesquisa no PPGE/UFAL, o que gerou um número significativo de dados e possibilitou que outros-as pesquisadores-as também realizassem estudos mediante as várias categorias disponíveis no banco de dados da investigação.

<sup>280</sup> Marinaide Freitas. Universidade Federal de Alagoas. naide12@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3659-4165>, <http://lattes.cnpq.br/0771452713521203>

<sup>281</sup> Andresso Marques Torres. Universidade Federal de Alagoas. andressomarques22@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3521-7811>, <http://lattes.cnpq.br/5767546693723657>

<sup>282</sup> Lucicleide Guedes dos Santos. Universidade Federal de Alagoas. lucicleide.santos@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-7940-8433>, <http://lattes.cnpq.br/1258421318269866>.

<sup>283</sup> Pesquisa intitulada: “A produção dos grupos e linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-Ufal): balanços epistemológicos e avaliação qualitativa (2002-2019)”

Considerando este contexto, apresentamos como problematização: *Como se caracteriza a produção do conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos – teses e dissertações - defendidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFAL), no período de 2002 a 2019?* Para alcançar o objetivo delineado e “responder” à indagação, optamos por distintos percursos metodológicos, dando ênfase às tendências metodológicas utilizadas na produção discente no PPGE/UFAL, relativa à Educação de Jovens e Adultos, no período de 2002-2019.

Utilizamos a abordagem quantiquantitativa (CRESWELL, 2007; GATTI, 2004), com foco no instrumental da Matriz Epistemológica (GAMBOA, 1998), e como procedimentos metodológicos, realizamos: o levantamento no Banco de Dados pertencente à pesquisa Matriz, com a finalidade de identificar as dissertações e teses que tinham como temática de estudo a EJA, após selecionarmos tais produções; seguimos com a construção de um Banco de Dados específico sobre a temática em destaque, utilizando-se, para tanto, de planilhas do Excel. Finalizamos com um estudo aprofundado que consistiu na leitura interpretativa e análise das produções, por meio dos pressupostos da Matriz Epistemológica o que nos permitiu compreender os caminhos metodológicos definidos pelos autores, nos quais, focalizaremos neste texto.

## **DOS ACHADOS**

Durante a investigação observamos que desde as primeiras defesas com registro no PPGE/Ufal, a EJA fazia-se presente, de modo que identificamos na pesquisa Matriz, um volume de 39 trabalhos, no universo de 541, distribuídos entre teses e dissertações, e que foram produzidos entre 2002-2019. Nesse sentido, realizamos o recorte nesse universo de 39 trabalhos, e selecionamos 8 produções para serem analisadas, considerando os critérios de serem as primeiras e últimas defesas do Programa, tendo o recorte maior da pesquisa matriz. Dentre as produções analisadas 6 (seis) fazem parte da linha História e Política da Educação; 1 (uma) da linha Educação e Linguagem e 1 (uma) da linha Magistério e Formação de Professores, que comentamos na sequência.

Na dissertação *O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas*, o autor Jailson Costa da Silva, busca responder a seguinte problematização: *Quais foram os impactos/contribuições das ações de alfabetização implementadas pelo Mobral para os ex-alfabetizados do município de Santana do*

*Ipanema/AL, no período de 1970-1985?* Diante dessa pergunta, o caminho metodológico apontou para as trilhas da História Oral que tem como preceitos teóricos-epistêmicos o reconhecimento de histórias individuais e/ou coletivas, acontecidas em determinados *espaçotempos*. As principais conclusões apontaram:

[...] para a existência de uma relevância muito significativa das ações alfabetizadoras do Mobral na vida dos sertanejos, independentemente de terem ou não continuado os estudos, logo que os sujeitos entrevistados reconhecem o referido Movimento como a única oportunidade de alfabetização de jovens, adultos e idosos sertanejos em um contexto histórico marcado pela negação de direitos (p. 8).

Considerando as conclusões da dissertação citada, o autor referido concluiu em 2018 a tese intitulada: *A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão de Alagoas*, de modo que partiu da seguinte pergunta: *Quais foram as contribuições e ressignificações experienciadas pelos sujeitos sertanejos, no campo das ações culturais do Mobral, no município de Santana do Ipanema-AL (1970-1985)?*

Mais uma vez Costa (2018) refaz os passos e avança por meio da utilização da fotografia enquanto fonte histórica, uma vez que a história oral não é reduzida apenas a depoimentos orais, mas faz uso de outros registros na tessitura da história. Nessa nova investigação, buscou-se compreender as ações desenvolvidas pelo Mobral Cultural no sertão alagoano, e mediante os percursos metodológicos da história oral, o autor pode perceber que houve: “as contribuições e ressignificações que foram possíveis no contexto da investigação, entre elas a apropriação dos artistas locais das ações culturais desenvolvidas em um Movimento marcado pela ditadura civil-militar” (p. 8).

Na dissertação *Professoras da EJA: efeitos de sentido dos discursos para a formação continuada* desenvolvida por Adelson Gomes da Silva, o objeto de estudo foi a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do município de Maceió - AL, e partiu da seguinte problemática: *Quais e como são produzidos os discursos dos professores sobre a formação continuada do contexto da EJA do município de Maceió?* Como direção metodológica, o autor fez uso da Análise do Discurso (AD) de origem francesa. O principal resultado mostrou que “de forma geral, os discursos das professoras inscrevem-se na Formação Discursiva do Mercado, filiada à Formação Ideológica Neoliberal” (p. 7).

Na dissertação intitulada *Educação de jovens e adultos: práticas discursivas de professores*, elaborada por Ana Paula Araújo da Silva, a autora destacou as seguintes inquietações: *Pode-se atribuir ao professor da EJA a culpa de evasão e baixo índice de*

*aprendizagem dos alunos? Pode-se responsabilizar o aluno pelo seu insucesso na aprendizagem? Que efeitos de sentido os discursos dos professores vêm produzindo nesses sujeitos?* Baseando-se no referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso (AD) de origem francesa a partir de Pêcheux (2008), os resultados:

apontaram para o fato de que alguns professores não querem atuar na EJA, tendo em vista a desvalorização atribuída à modalidade e seus estudantes, tanto no que se refere à sua condição marginalizada(o) na sociedade, bem como na educação e, por essa razão, os veem como pessoas/alunos menores, incapazes de alcançar patamares superiores dentro da sociedade (p. 7).

A dissertação desenvolvida por Claudia Cristina Medeiros de Almeida, de título, *A formação docente na educação de jovens e adultos: uma análise discursiva*, a autora buscou responder à problematização: *Os discursos dos condutores dos conteúdos referendam a efetiva educação de jovens e adultos?* Fez uso, também, da análise do discurso como direção metodológica e concluiu que, as lacunas históricas no sistema educacional brasileiro distorcem e tornam ineficazes as políticas públicas voltadas à EJA, e potencializa as ações governamentais que visam políticas compensatórias, infantilizadoras, populistas e assistencialistas, e que se consolidam nas formações discursivas e justificam determinadas ideologias e práticas educativas na referida modalidade (p. 147).

Já a dissertação de título: *O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de ciências sociais da educação de jovens e adultos*, de Divanir Maria de Lima, problematizou: *Como os jovens são tratados pelos gêneros textuais no Livro Didático de Ciências Sociais utilizado na EJA?* A autora segue os caminhos da pesquisa de caso etnográfico e a análise dos dados se deu com base na Análise de Conteúdo (AC). Logo, a pesquisa evidenciou que,

o LD analisado na sua grande maioria negligencia as juventudes e, quando estas timidamente aparecem, são tratadas etariamente, tidas como um período transitório marcado pelo desenvolvimento biopsíquico (p. 11).

A tese analisada na linha Educação e Linguagem, de título *O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o momentum de significar e ressignificar a prática docente em contextos de pesquisa colaborativa* da pesquisadora Adriana Cavalcanti dos Santos, buscou responder à seguinte problematização: *Quais as contribuições do diálogo teórico-prático sobre o ensino da leitura na EJA no processo de significação e ressignificação dos saberes docentes, no contexto de pesquisa formação colaborativa nos loci das escolas?* A investigação baseou-se na metodologia da pesquisa colaborativa no processo de *pesquisa formação*. Como “respostas”

a autora apontou as seguintes conclusões: as professoras significam e ressignificam singularmente as práticas de ensino da leitura, ao articular seus conhecimentos aos estudos teórico-práticos: as professoras significam e ressignificam singularmente as práticas de ensino da leitura, ao articular seus conhecimentos aos estudos teórico-práticos:

no 'contexto em que os gêneros textuais foram transformados em objeto de estudo' destacou a relevância aos novos saberes construídos da aproximação entre universidade-escola, bem como a complexidade da pesquisa formação colaborativa. (p. 8)

A dissertação analisada na linha de pesquisa Magistério e Formação de Professores, de título *A formação das professoras que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re)velada* de autoria de Abdizia Maria Alves de Barros partiu das seguintes inquietações: *Os cursos de formação de professores do estado de Alagoas têm em suas estruturas curriculares disciplinas específicas que deem conta da formação profissional de professores para alfabetizar pessoas jovens e adultas? Onde os professores da rede pública - estadual e municipal - estão se formando para alfabetizar pessoas jovens e adultas? Como os professores que estão alfabetizando veem o seu próprio processo de formação e que concepções permeiam esse processo?*

As análises basearam-se na pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), de cunho descritivo, de modo que os resultados alcançados apontaram que: existe a

dicotomia entre o processo de formação e as concepções das professoras alfabetizadoras da rede estadual e da rede municipal e a necessidade de uma política de formação inicial e continuada para o professor alfabetizador de jovens e adultos (p. 7).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da investigação inicial já caracterizada, no que diz respeito as tendências metodológicas demonstraram que: a) houve a predominância do caráter qualitativo, o que não anula a abordagem de caráter quantitativo, que foi usada em outras produções; b) as investigações comentadas seguiram os pressupostos das abordagens da História Oral e Memória, Análise de discurso pechêutiana, pesquisa-formação e etnografia; de forma coerente com as suas indagações e os objetivos delineados; c) a produção discente no PPGE-Ufal relativa à EJA, no período investigado, destacou a predominância de estudos na linha História e Política, com 6 trabalhos. Em nosso entendimento, em razão desta constituir-se enquanto a linha mais antiga do Programa, existindo desde o início das suas atividades em 2001; essas constatações abrem espaços para estudos mais aprofundados sobre as diversas ramificações teórico-

metodológicos e epistemológicos que as pesquisas científicas podem desencadear, de modo a contribuir à produção de conhecimento em contextos da EJA.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia Cristina Medeiros de. **A formação docente na Educação de Jovens e Adultos: uma análise discursiva.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

BARROS, Abdizia Maria Alves de. **A formação dos professores que alfabetizam jovens e adultos: uma demanda (re)velada.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação–Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal** – na pesquisa em ciências humanas. Brasil: Líder Livro Editora, 2005.

LIMA, Divanir Maria de. **O tratamento dado às juventudes nos gêneros textuais do livro didático de ciências sociais da educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação–Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador.** Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. **O ensino da leitura na educação de jovens e adultos: o movimento de significar e ressignificar a prática docente em contexto de pesquisa colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SILVA, Adelson Gomes da. **Professoras da EJA: efeitos de sentido dos discursos para a formação continuada.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação–Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, Ana Paula Araújo da. **Educação de jovens e adultos: práticas discursivas de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação–Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SILVA, Jailson Costa da. **O Mobral no sertão alagoano: das histórias e memórias às sínteses possíveis após quatro décadas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SILVA, Jailson Costa da. **A memória dos esquecidos: narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no sertão de Alagoas.** Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

## VEM QUE TÊM! A OCUPAÇÃO DE CRIANÇAS DA EI NA CIDADE A PARTIR DO CIRCUITO DE FEIRAS POPULARES COMO AÇÃO PEDAGÓGICA

TAVARES, Maria Janailma Barbosa da Silva<sup>284</sup>

AMORIM, Luciano Henrique da Silva<sup>285</sup>

SANTOS, Charllane Synara Assis dos Santos<sup>286</sup>

### RESUMO

As crianças, especialmente as periféricas transitam nos circuitos populares das feiras e a organização e existência destes agrupamentos nos bairros são muito comuns e compõe a arquitetura urbana das margens da cidade. Neste sentido, docentes do Colégio de Aplicação Telma Vitória (UFAL) elaboraram um projeto com o intuito de fortalecer a relação das crianças com o universo da feira afim de promover a ampliação das linguagens estéticas, orais e culturais das crianças, estabelecer o contato com comunidades tradicionais e povos originários bem como ampliar o repertório de uma educação matemática a partir das transações e negociações oriundas das feiras. Nos apoiamos em LEFEBVRE (1991); TONUCCI (1996); KRENAK (2020); LOPES (2018); MULLER, CARVALHO (2009); CARVALHO (2022) para subsidiar o debate acerca do direito à cidade e sobre currículo ampliado na Educação Infantil que rompe a lógica escolarizante ao incorporar a vivência da cidade como elemento dialógico nos cotidianos das creches e pré-escolas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Feiras, Direito à Cidade, Currículo Ampliado.

### INTRODUÇÃO

O espaço das feiras populares não deve ser compreendido como um espaço meramente mercantil mas sim como um espaço de sociabilidade humana onde há encontros potentes entre campo, cidade e sujeitos de territórios distintos que coabitam temporariamente determinado local. Ao reconhecer isto, nós docentes pesquisadoras e pesquisadores em contexto de educação infantil observamos que para além das partilhas sobre a alimentação, vestuário, brinquedos e a relação com o mundo animal, as feiras são espaços de encontros, de redefinição do brincar e da interação intergeracional e cultural entre adultos e crianças.

Com isso, a partir da proposta de currículo ampliado e orgânico, observamos em nossos momentos de planejamento coletivo que o repertório discursivo promovido pelas crianças tanto

<sup>284</sup> Maria Janailma Barbosa da Silva Tavares. Universidade Federal de Alagoas, UFAL. maria.tavares@cedu.ufal.br; <https://orcid.org/0000-0002-6843-4425>; <http://lattes.cnpq.br/8630096227221169>

<sup>285</sup> Luciano Henrique Amorim. Universidade Federal de Alagoas, UFAL. luciano.amorim@cedu.ufal.br; <https://orcid.org/0000-0002-7287-257>; <http://lattes.cnpq.br/4901992609754485>.

<sup>286</sup> Charllane Synara Assis dos Santos. Universidade Federal de Alagoas, UFAL; charllane.santos@cedu.ufal.br; <https://orcid.org/0000-0002-4282-6244>; <https://lattes.cnpq.br/2277005142205096>



em nossos momentos de acolhida na instituição como nas brincadeiras promovidas por elas, especialmente nos espaços abertos da instituição, remetia ao universo das feiras, bem como cenas de visitação a outros espaços de compra e venda. Portanto, na ação do observar para planejar e intervir propomos um projeto que incluiu dois espaços de referência: o Maternal II – Creche e o Segundo Período – Pré-escola para que pudéssemos elaborar um processo de visitas e interações dentro do circuito de feiras constituídas a partir de sujeitos e movimentos oriundos de territórios distintos e de tradição ligada às comunidades tradicionais e/ou povos originários. As feiras que ambientaram a vivência das crianças e adultos docentes foram: Feira Estadual da Reforma Agrária de Alagoas (MST); Feira Indígena Agroecológica (Tinguí-Botó/FARPA) e Feira das Mulheres Camponesas de Branquinha (MMC).

O objetivo principal foi promover a interlocução entre as crianças da cidade com crianças e adultos de outros territórios com o intento de incitar o reconhecimento dos sujeitos sociais a partir da diferença e particularidades de seus locais de origem e vivência. Além disso, com o propósito de romper a concepção de creche e pré-escola como ambientes cercados por uma rasa compreensão do cuidar e do educar, ultrapassar os muros da instituição com crianças possibilitou o reconhecimento de currículos agregados às realidades que estão em ebulição dentro e principalmente fora do espaço escolar.

## **METODOLOGIA**

Dentro do campo epistemológico dos estudos sobre/com crianças e as pesquisas com elas, há propostas diversas acerca das metodologias que podemos utilizar. Neste sentido, devido a natureza do projeto de ação didática ser propulsor do currículo do Colégio de Aplicação da UFAL, utilizamos aqui a proposta de ensaio etnográfico ao utilizarmos as ferramentas dos registros fotográficos e audiovisuais e de domínio público oriundo das visitas realizadas ao longo do projeto e do registro docente realizado ao longo dos diálogos estabelecidos entre todos os agentes envolvidos no processo (crianças, feirantes e equipe educacional).

De acordo com William Corsaro (2005) dentro dos estudos etnográficos e da sua ampla possibilidade de instrumentos para serem realizados, o etnógrafo ocupa o lugar de “observador participante”, o que institui que nós docentes devemos observar mas interagir e exercitar a permissão do diálogo sempre que ele for acionado, criado ou construído.

Ainda de acordo com o autor, existe um processo de autocorreção que geralmente é relacionado aos formulários/questionários de perguntas utilizados em inúmeras. Em nosso

ensaio etnográfico, a autocorreção pode ser um elemento chave na busca de um afastamento de juízo de valor, etnocentrismo ou sobreposição de voz sobre quem se observa e interage, processo essencial e de destaque em trabalhos realizado com a participação ativa de crianças.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

De acordo com Jader Lopes (2021) “as relações interespaciais não se fazem de forma verticalizada ficando pessoas (isoladas) no espaço físico, mas de formas horizontalizadas, na arena discursiva que envolve os espaços e as vivências que desse emergem” (p.159). Sendo assim, este território, das feiras e praças, recém conhecido pelas crianças, espaço da novidade e da surpresa, da inauguração de vivências e experiências, são espaços onde ocorrem diversas relações e acontecimentos, com diferentes agentes, do campo e de áreas urbanas.

Francesco Tonucci (2019), entre as várias discussões á respeito do direito à cidade, defende uma organização espacial que responda à necessidade humana de convivência intergeracional, no qual bebês, crianças, adultos e idosos possam conviver nos mesmos espaços físicos, como o que podemos perceber que ocorre de maneira tão corriqueira em feiras populares.

Além disso, observemos que a unidade de acolhimento e encontro espacial é a feira, porém, os três espaços visitados são articulados por territórios distintos e com propostas que se diferem de acordo com suas espacialidades, pois, para além dos camponeses e camponesas que lidam com a terra em todas as suas dimensões incluindo a de gênero, há os povos indígenas que acionam outras demandas. Em vista disso, Ailton Krenak (2020) destaca os perigos de uma sociedade que ruma sem o reconhecimento de sua história, de seus territórios e dos povos de sua origem, o que para ele, acarreta na incredibilidade humana de pensarmos a construção do nosso mundo de forma sadia e saudável, pois, devido ao “afastamento radical” de nossas origens, perdemos os sentidos nestes deslocamentos, o que para a Educação Infantil se coloca como uma urgência enquanto responsabilidade social e em defesa da criança e do mundo em que compartilhamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto desenvolvido com as crianças revelou muito sobre as nossas práticas e o lugar que a escuta ativa com elas ocupa em nossas práticas docentes. Observamos que o desencadeamento da curiosidade e o envolvimento com os materiais, animais, frutas, verduras,

obras de artesanato, comidas típicas e regionais, sonoridade e musicalidades atravessaram o envolvimento das crianças.

A inserção dos adultos para além dos educadores e das educadoras dos espaços de referência, especialmente das famílias foi crucial para a realização das ações, não por uma questão meramente de acompanhamento e segurança, mas, o cuidado com os processos de mediação e incentivo que todas as crianças tiveram previamente aos passeios e durante o processo de visitação, o que para nós da Educação Infantil evidencia uma composição de mediação ampla e participativa entre escola e lar.

Por fim, a ocupação das crianças nos espaços da cidade, espaços urbanos e de grande movimentação possibilita dois movimentos: o primeiro é a visibilidade que os corpos infantis conseguem ter. O corpo adulto que gerencia grande parte deste maquinário é provocado com a presença de crianças pequenas a partir de suas interações e descobertas; o segundo movimento é a potência curricular que os espaços da cidade têm quando são reconhecidos como agentes educativos vivos.

## REFERÊNCIAS

CORSARO, William. *The Sociology of childhood*. 2. Ed. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 2005.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Itapevi, SP: Nebli, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (Org.) **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil**. Porto Alegre: CirKula, 2022.

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças: uma nova forma de pensar a cidade**. Matosinhos, Portugal: Ágora K, 2019.

## DOCENTES HOMENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALAGOAS: REFLEXÕES SOBRE DADOS ESTATÍSTICOS

099

SANTOS, Noélia Rodrigues dos<sup>287</sup>

HADDAD, Lenira<sup>288</sup>

### RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar os dados estatísticos que versam sobre a presença de docentes homens na educação infantil no estado de Alagoas na última década. Trata-se de um estudo descritivo, tendo como base os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 a 2021 disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados indicam a ampliação na oferta de vagas na educação infantil em Alagoas, com conseqüente aumento no número de professores atuando nessa etapa da educação. Registra-se o acréscimo na quantidade de docentes do sexo masculino na educação infantil na última década, porém, a proporção de participação desses professores permanece sendo caracterizada por números baixos, sobretudo nas creches. Ou seja, mantem-se o panorama de poucos docentes homens na educação e cuidado de crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Professores Homens. Dados Educacionais.

### INTRODUÇÃO

Em nosso país a docência é uma área de atuação profissional em que as mulheres são maioria (GATTI; BARRETO, 2009; CARVALHO, 2018). Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 podem ilustrar essa assertiva, uma vez que dos 2.190.943 professores da educação básica, 79,3%<sup>289</sup> (1.737.166) são do sexo feminino e 20,7% (453.777) são do sexo masculino (INEP, 2022c).

Se analisadas em detalhes, essas estatísticas revelam especificidades sobre a participação de mulheres e homens enquanto docentes nas diferentes etapas da educação básica. A maior diferença nessa proporção encontra-se na educação infantil, em que dos profissionais que atuam nessa etapa educacional, 96,3% são do sexo feminino e 3,7% são do sexo masculino. O estado de Alagoas apresenta uma média menor do que a nacional, registrando apenas 3,4% de docentes homens atuando na educação infantil (INEP, 2022b). É nesta minoria que nos

<sup>287</sup> Noélia Rodrigues dos Santos. Universidade Federal de Alagoas. noeliar1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7745-7824>, <http://lattes.cnpq.br/5674284994338873>.

<sup>288</sup> Lenira Haddad. Universidade Federal de Alagoas.lenirahaddad@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3588-2846>, <http://lattes.cnpq.br/2781919765100738>.

<sup>289</sup> Porcentagem calculada pelas autoras com base nas informações da sinopse estatística da educação básica 2021 (BRASIL, 2022c).

concentraremos, no número de docentes homens que exercem suas atividades em creches e pré-escolas alagoanas.

Com foco nos dados do estado de Alagoas, buscamos por elementos que nos ajudem a compreender como os professores homens têm feito parte do quadro docentes em instituições de educação infantil ao longo dos anos, ambiente marcadamente feminino. Sendo assim, temos como objetivo analisar os dados estatísticos que versam sobre a presença de docentes homens na educação infantil no estado de Alagoas na última década.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, tendo como base os dados do Censo Escolar da Educação Básica dos últimos 10 anos (2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021), disponíveis no site<sup>290</sup> do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na aba acesso à informação – dados abertos – sinopses estatísticas – educação básica.

Coordenado pelo INEP e em regime de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, o Censo Escolar se constitui como um importante recurso de coleta de informações sobre a educação básica. Seus resultados são publicados anualmente, permitindo o acesso sobre a situação educacional do país, dos estados e dos municípios. Em detalhe, é possível obter dados acerca dos estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades da educação, sobre professores, gestores e estabelecimentos de ensino.

Os resultados são divulgados no site do INEP por meio de documentos e por uma planilha denominada sinopse estatística da educação básica, em formato *Excel*. Esta última, em arquivo único, é composta por tabelas organizadas por etapas e modalidade de ensino, constando informações sobre matrículas, docentes, escolas e turmas em todas as regiões geográficas, unidades federativas e municípios.

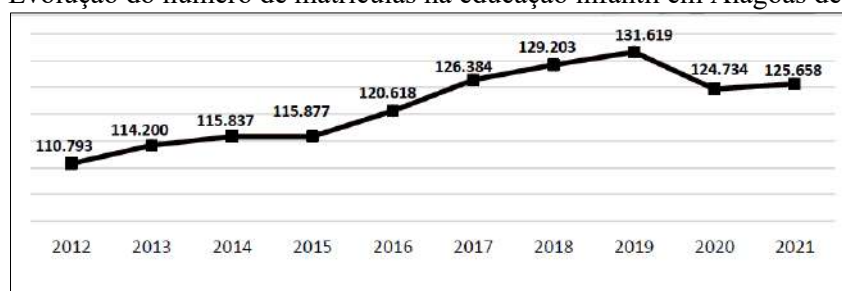
As sinopses estatísticas da educação básica consistem na fonte de informações que subsidiam a elaboração desse texto. Especificamente em se tratando dos docentes da educação infantil, foi possível obter informações sobre o número de professores nesta etapa educacional (com subdivisão em creche e pré-escola) por sexo no estado de Alagoas.

<sup>290</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Avaliar os indicadores sobre a evolução do número de matrículas na educação infantil em Alagoas ao longo dos últimos 10 anos consiste no primeiro caminho para compreender a relação entre ampliação na oferta de vagas e o aumento no número de docentes para atuar nessa etapa de educação.

Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas na educação infantil em Alagoas de 2012 a 2021



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do Inep.

Os dados do gráfico 1 permitem constatar o aumento no número de matrículas na educação infantil no estado Alagoas de 2012 a 2019, com indicação de queda em 2020, voltando a aumentar em 2021. Esse foi um fenômeno que ocorreu em todo país ocasionado pela redução das matrículas na rede privada (INEP, 2022b). Além disso, é preciso ressaltar que os anos de 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia da Covid-19, o que levou as escolas a suspender as atividades presenciais de ensino-aprendizagem nesses anos, além de motivar a antecipação ou prorrogação da data de término dos referidos anos letivos (INEP, 2022a). De toda forma, embora se constate variações em números de matrículas anuais, é preciso registrar que em 10 anos houve ampliação de 14.865 vagas na educação infantil.

O aumento no número de matrículas na educação infantil favoreceu a ampliação nos quadros docentes. O gráfico 2 mostra a distribuição ao longo da última década da quantidade de professores por sexo na educação infantil no estado.

Gráfico 2 – Número de professores na educação infantil em Alagoas de 2012 a 2021, por sexo



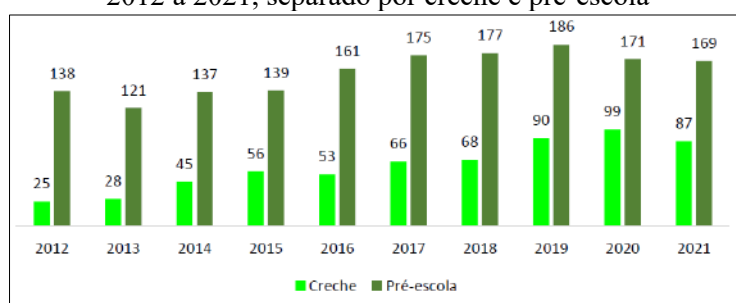
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do Inep.

Mediante os dados, verificamos o aumento no número de professores da educação infantil em Alagoas ao longo da década. Nesse contexto, evidencia-se também o aumento na quantidade de docentes do sexo masculino que passaram a atuar nessa etapa da educação. Em 2012 os docentes do sexo masculino representavam 2,7% dos profissionais da educação infantil, e ao longo da década registra-se o aumento gradual no percentual, chegando a 3,4% em 2021. Todavia, embora se verifique esse pequeno acréscimo, ainda temos uma média menor do que a nacional, que foi de 3,7% no ano de 2021 (INEP, 2022b). Assim, o aumento do número de professores do sexo masculino não implicou em mudanças significativas, uma vez que as estatísticas demonstram que persiste os indicadores baixos quanto a participação de docentes homens na função de cuidar e educar as crianças.

A participação de poucos homens enquanto docentes na educação infantil tem sido constatada ao longo dos anos em todo o país. Gatti e Barreto (2009), ao descrever o panorama dos docentes em exercício em 2006 no Brasil, constataram que os homens representavam apenas 2% do total de professores na educação infantil naquele ano. Posteriormente, Carvalho (2018), ao traçar o perfil dos professores da educação básica baseado em dados do Censo Escolar da Educação Básica nos anos de 2009, 2013 e 2017, identificou que os homens representam a minoria entre os docentes atuando na educação infantil, com percentual de 3,2%, 3,1% e 3,4% nos respectivos anos.

A presença de docentes homens na educação infantil tem diferença quanto a atuação em creche e pré-escola, como fica evidente no próximo gráfico.

Gráfico 3 – Quantidade de professores do sexo masculino atuando na educação infantil de Alagoas de 2012 a 2021, separado por creche e pré-escola



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do Inep.

Os dados revelam que a quantidade de docentes homens atuando nas creches é menor do que nas pré-escolas, confirmando que “quanto menor a idade da criança atendida, menor a participação masculina na docência” (MONTEIRO; ALTMANN, 2014, p. 722). Quanto a

atuação de professores homens nas creches, Sayão (2005) enfatiza a existência do tabu que cerca o contato corporal entre os pequenos e os homens adultos, de forma que os cuidados corporais consistem em um empecilho para a realização do trabalho de docentes do sexo masculino nessas instituições. Monteiro e Altmann (2014) também relataram a existência de preocupações quanto aos procedimentos adotados por docentes homens nos cuidados corporais das crianças de 0 a 3 anos, se configurando como uma das dificuldades que permeiam a inserção e permanência de professores do sexo masculino nas creches, sendo comum que turmas com crianças mais velhas sejam direcionadas a esses profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das estatísticas educacionais sobre a educação infantil na última década em Alagoas indica o aumento no número de matrículas no estado, o que oportunizou a entrada de mais professores para compor o quadro docente nessa etapa da educação.

Em perspectiva geral, evidencia-se que houve acréscimo no número de docentes do sexo masculino na educação infantil, que passaram a exercer suas atividades em creches e pré-escolas alagoanas. Eram 163 professores homens na educação infantil em 2012, dez anos depois chegou-se à marca de 256 docentes. Esse aumento não foi capaz de mudar o panorama caracterizado pela baixa participação de profissionais homens nessa etapa educacional, mantendo-se os números que caracterizam a docência na educação infantil como área de atuação majoritariamente feminina.

Constatamos que a presença de docentes do sexo masculino é menor nas creches do que nas pré-escolas, ou seja, poucos homens encontram-se atuando na educação e cuidado de crianças de 0 a 3 anos. Embora seja em uma proporção pequena, estes homens estão em efetivo exercício da profissão, afirmando seu lugar em um espaço marcadamente feminino.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625>. Acesso em: 11 jan. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados da segunda edição da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil**. Brasília: Inep, 2022a.

[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_pesquisa\\_covid19\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 12 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep/MEC, 2022b. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 09 jan. 2023.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 09 jan. 2023.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helene. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.153, p.720-741, jul./set. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/RLTGrW43VVJqGZPpr3Qdk5p/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores da creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>. Acesso em: 13 jan. 2023.

## DEBATENDO CURRÍCULO E IDENTIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

999

OLIVEIRA JÚNIOR, Valdeck Gomes de<sup>291</sup>

LIMA, Cléia da Silva<sup>292</sup>

CAVALCANTE, Valéria Campos<sup>293</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os (des)caminhos curriculares e identitário trilhados como tática de resistência e existência. A decolonização dos currículos é desafiadora para a educação escolar no século XXI, para a promoção de sociedades mais justas e solidárias (GOMES, 2012). A temática aqui exposta, faz parte da pesquisa de Mestrado realizada nas escolas indígenas alagoana. Adotou-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, tendo como subsídios os teóricos Arroyo (2011); Almeida (2011); Mignolo (2016); Quijano (2014); Gomes (2012) e, Santos (2014), para discutir perspectivas que potenciam práticas educativas outras. A mobilização propositiva da educação escolar indígena diferenciada, no tempo presente, mostra-se demandada em todos os níveis da Educação Básica e tem avançado no Ensino Superior ao romper com paradigmas homogeneizantes que desafiam a dinâmica escolar indígena para a (re)invenção curricular após 500 anos de “colonialidade dos saberes” (MIGNOLO, 2003).

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Educação Escolar Indígena. Identidade.

### INTRODUÇÃO

Os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte de relações, experiências, interesses e tensões sociais (ARROYO, 2011), “é constituído de múltiplas narrativas, que pode ou não utilizar o discurso do grupo dominante(...)”, as histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando identidades e subjetividades contra-hegemônicas (QUIRINO, 2014).

A Educação Escolar Indígena surgiu a partir de processos históricos que resultou no aporte jurídico que embasa direitos e garantias constitucionais e que mais recentemente, a partir do ano 2008 teve a publicação da Lei n. 11.645 que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), intensificou discussões acerca da diversidade étnico-

<sup>291</sup> Valdeck Gomes de Oliveira Junior. PPGE/UFAL. deck.historia@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8877-1851>, <http://lattes.cnpq.br/3882438445673393>.

<sup>292</sup> Cléia da Silva Lima. PPGE/UFAL. cleialima5@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2025-4812>, <http://lattes.cnpq.br/8898398584881409>.

<sup>293</sup> Valéria Campos Cavalcante. PPGE/UFAL. valeria.cavalcante@penedo.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>, <http://lattes.cnpq.br/6189537710156188>.

cultural da população brasileira instando o campo educacional, a debater a temática indígena nas escolas do país.

Nos documentos oficiais, a diferença estaria sendo tratada como algo para desconstruir os preconceitos, estereótipos que insiste em definir o lugar e condição do indígena ao confiná-los no tempo pretérito, sem discutir possibilidades do tempo presente, quiçá do tempo futuro. Isso não é só um desafio, mas sim uma missão complexa, necessária e urgente em fazer valer a Lei 11.645/2008.

Em que pese o avanço com tímidas conquistas, como a introdução da temática no currículo e a valorização da identidade na escola indígena, depara-se ainda com documentos curriculares prescritos em cursos de formação de professores, no etnocentrismo dos materiais didáticos produzidos e distribuídos nas escolas em âmbito nacional e no apagamento cultural da dinâmica vivencial escolar da Educação Básica e a inobservância da lei contribuindo para a reprodução hegemônica, reforçada pelas redes sociais, tão íntimas da juventude brasileira.

Mesmo com as conquistas na legislação, a escola e a prática escolar nas comunidades indígenas atuam no campo das disputas políticas, ideológicas, de poder e de projetos de sociedade (ALMEIDA, 2011). A identidade é constituída por meio da imbricação com a diferença, “por meio da diferença, e não fora dela”, ou seja, a diferença constitui-se pela falta, mas que essa falta reverbera em afirmação de identidades, de demarcar posições (HALL, 2000), de escolher um lado da linha abissal (SANTOS, 2014).

Como metodologia, recorreu-se à pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2005), [...] “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de revisão bibliográfica de textos, artigos e livros sobre o tema investigado. A discussão que surge é a continuação da afirmação de autores que já dissertaram sobre o tema. No percurso foram selecionados escritos com o objetivo de obter dados acerca do currículo e identidade que constrói os (des)caminhos pedagógicos e curriculares na educação escolar indígena em Alagoas.

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho reúne considerações sobre a Educação Escolar Indígena em Alagoas, os fazeres e saberes pedagógicos e curriculares praticados e vivenciados, para tanto recorreu-se à pesquisa bibliográfica a respeito dos conceitos e marcos legais sobre o tema em questão. Essa técnica possibilitou analisar materiais como: artigos científicos e livros elaborados

especificamente sobre o tema, em que a análise documental foi outro instrumento utilizado, que possibilitou buscar informações factuais nos documentos, ao aproximar o leitor para a compreensão mais aprofundada do teor do documento, sem, no entanto, manipular o seu conteúdo.

Há semelhanças entre a análise documental e a bibliográfica diferindo, apenas, na natureza das fontes, uma vez que os documentos revelam informações que suscitam interesses, questionamentos ou hipóteses. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38):

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

A análise documental como um recurso investigativo permite identificar informações em documentos, a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas. De acordo com Ludwig (2012, p. 63):

Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas.

O trabalho é recorte de pesquisa de Mestrado de natureza qualitativa, tendo como fonte para a pesquisa bibliográfica, textos científicos, teses, livros, legislações acerca do processo de implementação da educação escolar indígena, tendo como aporte teórico Baniwa (2006), Gomes (2008) e Santos (2014) para jogar luz e ampliar o debate sobre a trajetória da educação escolar indígena.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Há que ressaltar as atuações seja nos âmbitos acadêmicos ou em níveis de programas e ações governamentais que buscam atualizar informações acerca dos povos originários através de pesquisas históricas, antropológicas de matizes decoloniais e emancipadoras, as pesquisas, no entanto, precisam extrapolar os liames acadêmicos e ocupar os espaços na Rede Básica de ensino para provocar as epistemes e produzir identidades, e conhecimentos curriculares outros.

Hall (2000, p. 110) aponta que a identidade é constituída por meio da imbricação com a diferença, “por meio da diferença, e não fora dela”, ou seja, a diferença constitui-se pela falta, mas que essa falta reverbera em afirmação de identidades, de demarcar posições, de escolher um lado da linha abissal (SANTOS, 2014).

A narrativa colonial naturaliza as diferenças, nega o multiculturalismo, escamoteia as relações de poderes desiguais, incute no inconsciente coletivo narrativas racistas, usa formas por vezes sutis como piadas, adágios, tornando-as verdades absolutas que ecoam nos intramuros das escolas.

As narrativas curriculares, práticas docentes e suportes didáticos seguem a perspectiva da normatização, da linearidade das ideias convenientes à hegemonia, que forja a imagem do indígena, ora para provocar repulsa e aversão, ora para provocar compaixão, como se necessitassem desse sentimento, quando precisam efetivamente de políticas públicas inclusivas e de respeito aos seus direitos constitucionais. Em razão das demandas pedagógicas da educação escolar indígena, o documento curricular assume outra perspectiva que provoca debates acerca da identidade e diferença, como aponta Silva (2007, p. 97) “[...] o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável, [...] a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular”.

Na visão de Silva (2007), o sentimento de comiseração e tolerância é uma prática verticalizada de hierarquização, como por exemplo, a Igreja Católica exorta os fiéis à caridade ao invés de estimular a solidariedade que assume a postura horizontalizada num plano de igualdade, que amplia o olhar empático e solidário com o outro e para o outro. A narrativa vertical cristalizada na coletividade, dificulta transpor a linha subalternizante. A escola indígena possui cabedal pedagógico e curricular para transpor, transgredir e subverter o currículo hegemônico, por meio da problematização da produção das identidades e diferenças para provocar a reflexão e o debate.

É premente a (re)adequação das escolas indígenas aos “tempos de direitos”<sup>294</sup>, que segue a prática curricular e pedagógica emancipatória, que inspiram os povos originários em produzir narrativas nas pesquisas acadêmicas como pesquisadores, que suscita o debate, a problematização e a proposição em movimento permanente no chão das escolas básicas e na Academia.

<sup>294</sup> Ver: KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A Pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38 – 68, jul./dez. 2014.

Gomes (2012, pp. 98-109), destaca que a decolonização dos currículos é desafiadora para a educação escolar no vigente século XXI, para a promoção de sociedades mais justas e solidárias. A educação decolonial e propositiva pode contribuir para que as sociedades não indígenas e indígenas possam construir percursos potenciadores de maior justiça social.

A pesquisa revelou que as mobilizações táticas indígenas são dispositivos importantes que subverte ao permanecer em curso como veio inspirador para a superação da subalternidade, para que a educação escolar indígena avance com o pressuposto da emancipação, da superação, com base no respeito às diferenças, com currículo pensado e praticado sob a lógica ancestral, que contemple as expectativas dos povos originários, que parte do conhecimento local para o conhecimento universal e nunca o inverso.

É de salientar que as práticas curriculares emancipatórias se reconfiguram cotidianamente tendo como marco referencial conhecimentos tradicionais ancestralizados circulantes produtores de documentos curriculares dialógicos, que compreenda diferentes e variados contextos, ao considerar que em cada escola atuam diferentes sujeitos que cotidianamente (re)constroem identidades, vivências, que perspectivam novos mundos possíveis de compartilhar coletivamente os saberes, os conhecimentos plurais na proposição de uma sociedade plural, diversa, diferente, inclusiva, que esteja ao lado dos invisibilizados, (re)negados, dos que estão nos polos periféricos, trazer a sociedade para a reflexão ao problematizar que o modelo societário vigente está exaurido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre currículo, identidade, diferenças e diversidade na Educação Escolar Indígena buscou entender quais horizontes táticos possíveis existem para o enfrentamento às opressões colonizantes. A abordagem pedagógica vigente que se pauta pela pedagogia da tolerância age por vezes de forma sutil pela naturalização do epistemicídio, pela aceitação, comisseração ou assistencialismo que permeia o inconsciente coletivo.

O currículo prescrito e colonizante produz e reforça a hierarquização verticalizada entre as identidades expressadas na relação dominador/tolerante X dominado/tolerado/subalternizado, ao reforçar nas práticas curriculares e pedagógicas, a ótica naturalizada subalternizante baseada na relação vertical hierarquizada para apagar os sujeitos invisibilizados, tolerados, subalternizados nas salas de aulas, no chão da escola através da imposição do uso dos livros didáticos e materiais de suporte, que além de não abordar a

realidade específica e diferenciada do público infanto-juvenil indígena, escamoteia a lógica violenta com ações assumidas de “benevolência” e tolerância, para “amenizar” a relação de poder desigual na História do Brasil do passado, do presente e do futuro.

Superar a postura etnocêntrica é reconhecer os sujeitos de direitos, sua vasta experiência, histórias vividas, memórias, culturas e mundividências. Valorizar as diferenças é opor-se às homogeneizações, o currículo, neste sentido, assume a postura para a desconstrução da “matriz colonial do poder”, como afirma Mignolo (2016, p. 3), ao reestruturar-se na defesa de uma sociedade plural, diversa, diferente, inclusiva, que esteja ao lado dos (re)negados, que habitam os polos periféricos, fazendo a sociedade refletir, problematizar que o modelo societário vigente está exaurido.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Política de Educação Escolar Indígena: limites e possibilidades da escola indígena.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2001. UFPE, Recife, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005j.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro – RJ, Brasil, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/ Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

QUIRINO, Dayse Rodrigues. **Cotidiano e violência simbólica**: a desconstrução do preconceito étnico-racial nas escolas. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014. 175p.: il. – (Coleção Étnico-Racial).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South**: Justice against Epistemicide. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014.



## PENSANDO O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: TENSÕES E POSSIBILIDADES

673

SILVA, Sheyla Maria Rodrigues da<sup>295</sup>

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima<sup>296</sup>

### RESUMO

O presente trabalho dispõe o recorte de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2021, cuja os resultados estão evidenciados na dissertação intitulada: Por uma Educação Antirracista: As práticas pedagógicas de gestores e professores em uma Instituição de Educação Infantil no município de Messias-AL. Desse modo, visa com este trabalho pontuar reflexões mediante o currículo da Educação Infantil (EI), abrangendo as possibilidades para a efetivação de práticas antirracistas. Os aportes teóricos que fundamentou este trabalho foram: Canavieira e Palmen (2015), Trinidad (2012), Cavalleiro (2003). A metodologia empregada teve por base a abordagem da pesquisa de natureza qualitativa (GODOY, 1995), mais especificamente configurada em um estudo de caso, pois, por meio da pesquisa de campo, pode-se coletar os dados e analisá-los com maior densidade. Para a análise dos dados encontrados lançou-se mão da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Currículo. Relações étnico-raciais.

### INTRODUÇÃO

Pensar o currículo na Educação Infantil favorece reflexão no que diz respeito à efervescência dos movimentos sociais, na luta por creches desde a década de 1970, desse modo, as creches atendiam e atendem aos filhos da classe trabalhadora.

As políticas educacionais estabelecidas para atender as especificidades da Educação Infantil foram conquistadas por meio de lutas e tensões travadas por mulheres trabalhadoras como salientado pelas autoras, vendo-se que as creches também oportunizavam a sobrevivência das crianças, pois suas mães estariam inseridas no mercado de trabalho.

Para tal, o objetivo deste trabalho visa pontuar reflexões mediante o currículo da Educação Infantil (EI), abrangendo as possibilidades para a efetivação de práticas antirracistas. Assim, a Educação Infantil surge com essa finalidade focada na criança, mas com o aspecto do cuidar. Aos poucos, a concepção da Educação Infantil foi se consolidando, as crianças foram

<sup>295</sup> Universidade Federal de Alagoas. Mestra em educação. Professora de Educação Infantil. E-mail: sheylarodrigues63@gmail.com

<sup>296</sup> Universidade Federal de Alagoas. Professora Adjunta e Doutora em Educação. E-mail: lanapalmeira@arapiraca.ufal.br

redirecionadas para a centralidade, objetivando, assim, o seu desenvolvimento integral, físico, emocional e cognitivo.

## **METODOLOGIA**

A metodologia empregada teve por base a abordagem da pesquisa de natureza qualitativa (GODOY, 1995), mais especificamente configurada em um estudo de caso, pois, por meio da pesquisa de campo, pode-se coletar os dados e analisá-los com maior densidade.

Para a análise dos dados encontrados lançou-se mão da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) elegendo como categorias Educação Antirracista, Currículo e Práticas antirracistas.

Os critérios de escolha dos participantes deram-se devido às indagações existentes no que diz respeito às práticas pedagógicas, mediações e ações de planejamentos escolares e por parte da disponibilidade e desejo dos mesmos em contribuir com a pesquisa.

Desse modo, submeteu-se o projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFAL, obtendo-se o parecer favorável, o que possibilitou a intervenção com participantes entrevistados, os quais foram fundamentais para confirmar ou refutar as hipóteses desse estudo.

## **CURRÍCULO, TENSÕES E POSSIBILIDADES**

A Educação Infantil caminha de mão dadas com a família, pois é indissociável essa parceira escola e família, visto que, trabalha-se com bebês e crianças bem pequenas. O diálogo é o aspecto mediador entre os atores escolares, visando o bem estar e o pleno desenvolvimento das crianças. Assim,

A partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 5 de outubro de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos passa a ser um direito garantido pela lei, o que representa uma conquista política. Desde então, a Educação Infantil tem passado por reformulações no campo das Políticas Públicas. (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015, p.40)

Sabe-se que essas reformulações abrangem a concepção de currículo. Dessa forma, para refletir acerca dessa concepção, destacar-se-ão as colocações dos participantes no tocante ao currículo defendido na IEI Manoel Serapião Calheiros.

**QUADRO 1: Categoria de análise: Currículo.**

<b>PERGUNTA 4:</b>		
Qual a concepção de currículo incorporada pela a equipe pedagógica da qual você faz parte?		
<b>RESPOSTAS<sup>297</sup>:</b>		
<b>verão</b>	<b>primavera</b>	<b>outono</b>
É, (pausou) porque assim, diante né, como eu digo é o segundo ano, a gente tenta desenvolver o aprendizado da criança a partir do brincar, mas é como é que se diz, é muito difícil, porque parte de alguns funcionários que a gente sabe que pode ser tanto do porteiro a cozinha a falta de responsabilidade e dedicação na área. Mas, a gente tenta focar no (pausa) na criança, é voltado apenas para a criança, mas que poucos compreendem, né? A gente desenvolve o aprendizado, tenta trazer projetos, objetivos que possam ser alcançados, eles são lançados, mas nem sempre são alcançados. Entendeu? Com relação a isso e a participação ela deveria ser ativa, mas poucos participam como deveriam participar.	Um currículo que fosse voltado para educação infantil onde pudéssemos trabalhar os principais eixos é que são as interações e brincadeiras. Então o currículo foi sempre voltado para as brincadeiras e as interações.	Ao realizar essa pergunta, o entrevistado informou não ter entendido, refiz com explicações. E em seguida ele respondeu: Então né (risos), eu não sei nem te responder ao certo, essa questão, porque inclusive eu estava em reunião agora pouco para a gente discutir sobre esses aspectos, sobre isso, porque é (pausa) acabou acontecendo infelizmente umas falhas na comunicação, aí estamos inclusive revendo isso.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados coletados, 2022.

Os dados mostram que a concepção de currículo se dá na perspectiva do brincar, das interações e brincadeiras. Entretanto, o participante Outono, em sua colocação, não deixa claro essa concepção, já que, lamentavelmente, ele enfatiza não saber o contexto do que aqui se questionou. Em relação às afirmações das participantes Primavera e Verão, é identificável apenas o contexto do brincar.

As interações e brincadeiras são os eixos estruturantes da Educação Infantil, aspecto esse salientado nos documentos oficiais, e esses eixos são a base para a concepção de currículo, mas o currículo da IEI referida também se encontra entrelaçado com os moldes Base Nacional Comum Curricular, na qual tem uma lógica homogeneizadora.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - 2009) tem-se

<sup>297</sup> As respostas foram transcritas sem alterações.

disposto no seu Art. 4. que,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

É com base nesses princípios que se defende a Educação Infantil, as quais as crianças vivenciam e experimentam nas propostas pedagógicas o ser criança, o conhecer sua infância.

Nessa visão, a criança é entendida com um ser social e assim o currículo incorpora a justiça social, os aspectos emancipatórios estarão entrelaçados com a Educação Antirracista, a qual é o eixo central desse trabalho, em que as crianças possam, por meio das propostas pedagógicas, ter o contato com as diversas culturas, questão essa estabelecida nas DCNEI (2009). Para tal,

[...]o currículo deve buscar a sistematização das diferentes aprendizagens vivenciadas pelas crianças interna e externamente ao espaço da escola. Essa concepção foca o currículo na criança e em suas interações, necessitando contemplar a vida delas e seus encontros com outras crianças e com os adultos que fazem parte de sua vida. (Trinidad, 2012, p.121).

As interações, as socializações proporcionam para as crianças o contato com as diversas culturas, etnias, religiões e dentre outros aspectos, mas caberá aos professores mediar e promover em sua prática pedagógica a inserção dessas temáticas. Em vista disso, abordar-se-ão as colocações dos participantes a respeito dos elementos raciais no currículo da IEI.

**QUADRO 2: Elementos raciais no currículo da IEI Manoel Serapião Calheiros.**

<b>PERGUNTA 14</b>		
Como são inseridos nos currículos os elementos raciais no contexto da educação infantil?		
<b>Respostas:</b>		
<b>Verão</b>	<b>primavera</b>	<b>outono</b>
Não tem esses estudos racial, deveria ter, mas aí a gente sabe que quando a gente vai planejar no momento a gente foge e o que é focado nesses planejamentos, é o desenvolver, o brincar, o emocional, mas nunca foca	Quando aparece uma imagem ou outra, é no mínimo no mínimo, aparentemente nada com relação a questão racial. (apontou para o mural exposto na sala).  Não ela esquece, ela esquece, na maioria das vezes termina esquecendo. Infelizmente ainda	No caso como eu já havia mencionado, apenas no... no, na semana da consciência negra, onde é abordado, mas não esclarecido. Por diversas vezes é, o que acaba acontecendo, é uma confusão ainda maior, em vez de esclarecer.

diretamente, surge o momento que esse tema ele é envolvido sim, mas de uma forma não direta, entendeu? Ele é acontecido na necessidade, como já foi colocado de ter um acontecimento, e focar. Mas, os temas eles de dizer assim, vamos ser trabalhado, realmente não.

pecamos, na verdade nada impede, não tem nenhum impedimento que você não possa trabalhar, na verdade é uma cultura que tá tão arraigada, tão arraigada que tudo é o branco, que muitas vezes ali quando você está na formação, você termina esquecendo, é aí onde eu falo tem que haver políticas públicas, tem que intensificar essas políticas, para que haja formação sempre, pra quebrar tudo isso. Pausa... Olhe para você vê a começar pelas formações, e olhe que eu já passei por várias cidades, não tem uma formação voltada para a educação infantil para trabalhar diretamente essa questão com as crianças, vai ter formação sim? Tem formação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados, 2022.

Os dados apontam as ausências no currículo no que diz respeito aos elementos raciais. A discussão surge como bem salienta o participante Outono, na data estabelecida de acordo a Lei 10.639/03 que dispõe em seu Art. 79-B. “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”. Mesmo assim, o próprio participante declina não saber se o papel de esclarecer os conteúdos acontecem, de fato, ou se acaba existindo uma confusão maior com a temática.

Uma realidade concreta é que os atores escolares, ao se limitarem somente em proporcionar as crianças o contato com a história da população negra em uma data específica, contribuem para uma lógica dominante do currículo, qual seja, da reprodução do perfil eurocêntrico e do branqueamento histórico-cultural. As crianças negras e não negras precisam no ambiente educativo conhecer suas histórias, e esse conhecimento não pode ser trabalhado em ocasiões pontuais, ou apenas quando há casos de racismos no ambiente educativo. O racismo já é justamente uma comprovação inequívoca da falha da educação propagada ou da ausência de uma educação antirracista.

As crianças precisam, ao longo do ano letivo, conhecer, dialogar, refletir sobre sua história, família, ouvindo as histórias infanto-juvenis que tragam o protagonismo para crianças negras, enaltecendo suas belezas, até para que elas se sintam pertencentes ao ambiente escolar. Não dá mais para trabalhar as relações étnico-raciais somente no dia 20 de novembro, é preciso

ir além desta data, sendo necessário potencializar as crianças negras, suas identidades, seus traços físicos, as tonalidades de suas peles.

O currículo tem que ultrapassar essa visão dicotômica, homogênea, excludente. O currículo da Educação Infantil tem de propiciar a garantia dos direitos. Assim,

Para aprender, as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas. Para que isso ocorra, o currículo, necessariamente, precisa estar articulado às práticas culturais dos grupos sociais dos quais são membros as diferentes crianças que frequentam o espaço de educação infantil. (Trinidad, 2012, p.121).

Desse modo, quando a participante Primavera estava explanando suas convicções, ela aponta para os cartazes expostos na sala, e enfatiza a padronização presente no ambiente educativo, em que as crianças negras daquela sala, no mural daquela sala não se veem, o que é um fator que entristece, pois ocorrem ali negligências, violações, às quais os/as professores/as desenvolvem consciente ou inconscientemente. As crianças necessitam expressar seus desejos, mas para isso, elas precisam identificar que aquele espaço é um ambiente que lhes proporcionam confiança e segurança.

Ao analisar as colocações da participante Verão, uma questão é tocante “a gente foge” foge de mediar, de oportunizar, de potencializar as crianças negras, esse “a gente foge” interliga-se com a gente se silencia, com o ritual pedagógico do silêncio discutido por Cavalleiro (2003). “A gente foge” e quanto às crianças negras, que em seus olhares pedem socorro, mas “a gente foge” e fugindo a gente ignora o pedido de socorro, trazendo aspectos de negatividade para as crianças negras. O ambiente educativo com essa postura do “a gente foge” é uma maneira de fugir do problema, silenciando e negligenciando, e quando não dá para fugir, o que fazer? Trabalhá-lo ou ignorá-lo novamente?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, por meio dos seus princípios norteadores, trazendo a criança na centralidade, tem que se comprometer com as relações étnico-racial. O não comprometimento, caracteriza-se com as lacunas identificadas no próprio documento da IEI referida, o PPP e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as.

A educação infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso – isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, por isso, precisa ter

oportunidade para aprender e apreender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro. (Trinidad, 2012, p.120).

A criança que frequenta a Educação Infantil precisa ter a oportunidade de se desenvolver integralmente, seu contato com o ambiente educativo não se finda ali, ele continua sendo necessário ao pontuar as regras de convivência, mediar para os aspectos que se referem à convivência multiétnica, discutida por Cavalleiro (2003). Assim, cabe aos professores inserir os elementos raciais nos planos de aulas, nos projetos educacionais, nos murais, nas propostas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70ª, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 17 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **Movimentos sociais e a luta pela educação infantil**. In: GEPEDISC - Linha Cultura Infantis. Infância e movimentos sociais. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3ª.Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade Étnico-racial: Por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva Bento (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

## CURRÍCULO DA/NA EJA(I)<sup>298</sup> NA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ/ALAGOAS –

### Reflexões

SANTOS, Lucicleide Guedes dos<sup>299</sup>

CAVALCANTE, Valéria Campos<sup>300</sup>

089

### RESUMO

Este texto traz o recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/CEDU/UFAL, que tem como intenção investigar como se configuram os currículos da/na EJA I na rede municipal de Maceió/Alagoas. Neste texto nosso foco é uma revisão de literatura sobre currículo na Educação de Jovens e Adultos. Como caminho metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa, adotando como abordagem investigativa a revisão de literatura. Para nos auxiliar nas discussões dialogamos com autores como: Oliveira (2007), Cavalcante (2017); Moreira e Júnior (2016); Ferraço (2007); Cavalcante e Freitas (2018); Amorim; Ribeiro e Moura (2012) e Cavalcante e Marinho (2019). Como considerações prévias, entendemos que os currículos construídos nas escolas da EJA em Maceió oscilam entre as normas da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, (2017) e o reconhecimento de saberes dos estudantes, suas culturas e realidades.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Projeto de Pesquisa.

### INTRODUÇÃO

O presente texto busca apresentar um Projeto de pesquisa de título “O Currículo na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Maceió: movimentos contra-hegemônicos e hegemônicos”, que foi submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, do Centro de Educação/CEDU, da Universidade Federal de Alagoas/UFAL, especificamente no âmbito da linha de pesquisa: Educação, Culturas e Currículos, articulada ao Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Diversidades (GEDIC), o qual encontra-se em fase de desenvolvido.

Por meio desse texto, objetivamos refletir sobre como se configuram as práticas curriculares na EJA, considerando os movimentos contra hegemônicos e hegemônicos, no tempo presente (2023/2024), tendo em vista que partimos da perspectiva de currículo para muito além das prescrições da BNCC (2017), compreendido então como o “coração da escola” e por isso, espaço de encontro e propagação das divergências sobre os significados políticos e sociais que permeiam em sociedade, nesse sentido Ferraço (2007), afirma que, pensar os

<sup>298</sup> Assumimos o termo EJA I por se tratar de uma pesquisa realizada em escolas do município de Maceió.

<sup>299</sup> Lucicleide Guedes dos Santos. Universidade Federal de Alagoas - UFAL. lucicleide.santos@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-7940-8433>, <http://lattes.cnpq.br/1258421318269866>.

<sup>300</sup> Valéria Campos Cavalcante. Universidade Federal de Alagoas - UFAL. valeria.cavalcante@penedo.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>, <http://lattes.cnpq.br/6189537710156188>.



currículos remete refletir de forma ampla os processos de (re)construção do conhecimento e sua efetiva ligação com as experiências e relações que constituem-se *dentrofora* do espaço escolar.

No entanto, na contramão dessa perspectiva, ressaltamos que diante das mudanças impostas pela Resolução N.º. 01/2021 de 28 de maio de 2021, que define o alinhamento da EJA a BNCC (2017), muitas redes assumiram discursos como empreendedorismo e formação para o mercado de trabalho. Tal constatação nos levou a refletir sobre a emergência de estudos voltados às práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no município de Maceió/Alagoas, destacando os movimentos que esta modalidade teve no referido contexto, levando em conta, as práticas instituintes erigidas no final do século XX, e início deste.

## METODOLOGIA

No intuito de nos apropriarmos de percepções curriculares de autores/as que discorrem sobre as divergências entre currículo meramente tradicional e currículo *pensado/praticado*, ou seja, aquele que constrói-se cotidianamente a partir dos conhecimentos e falas dos sujeitos, (professores/as e alunos/as), consideramos adequado fazer uso dos pressupostos da pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2009).

Adotando como abordagem investigativa a revisão de literatura, entendendo-a como: “[...] processo necessário para que se possa avaliar o que já se produziu sobre o assunto em pauta, situando-se, a partir daí, a contribuição que a pesquisa projetada pode dar ao conhecimento do objeto a ser pesquisado”. (SEVERINO, 2013, p. 113).

Ainda nos apoiando em Figueiredo (1990, p. 132) entende-se que a revisão de literatura, possui dois papéis interligados:

- 1 - Constituem-se em parte integral do desenvolvimento da ciência: função histórica.
- 2 - Fornecem aos profissionais de qualquer área, informação sobre o desenvolvimento corrente da ciência e sua literatura: função de atualização.

Concordando com os autores entende-se que tal abordagem nos fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se pretende investigar, em nosso caso sobre o currículo escolar, uma vez que nos indica reflexões já construídas.

## REFLEXÕES CURRICULARES

Como breve contextualização sobre currículo na Educação de Jovens e Adultos no município investigado, consideramos pertinente, apresentar algumas discussões da pesquisadora Cavalcante (2017), esta autora infere que por volta de 1980 e 1981, aconteceram transformações curriculares, por terem começado atividades do Grupo de trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em consonância a isso e a modo nacional foram deliberados currículos no âmbito da EJA de cunho democrático, dialógico e construídos com base na partilha de experiências entre educadores e educandos.

Ainda conforme Cavalcante (2017), essa proposta de (re)criação do currículo, chega na rede pública municipal de Educação da cidade de Maceió - Alagoas por volta dos anos 2000 e, segundo ela, “teve como denominação Proposta Curricular na Perspectiva da Rede Temática<sup>301</sup>, que correspondeu ao currículo popular crítico, vivenciado e construído com os sujeitos estudantes e professores a partir das experiências dos estudantes” (CAVALCANTE, 2017, p. 89-90).

Portanto, tendo em vista que nossa intenção é realizar uma pesquisa centralizada em como se configuram os currículos da/na Educação de Jovens e Adultos, considerando os movimentos contra hegemônicos e hegemônicos no tempo presente (2023-2024), é interessante ressaltar a necessidade de pesquisarmos autores que de igual maneira sigam uma vertente curricular dialógica, nesse sentido, destacamos outros estudiosos/as que vêm contribuindo para refletirmos sobre os aspectos supracitados, dentre os quais estão: Moreira e Júnior (2016); Ferraço (2007); Cavalcante e Freitas (2018); Amorim; Ribeiro e Moura (2012) e Cavalcante e Marinho (2019).

Estes pesquisadores apontam que há concepções de currículos diferentes, mas que no Brasil, especificamente na EJA, prevalecem os currículos tradicionalmente impostos e os currículos elaborados nos cotidianos das escolas, esses últimos reconhecidos como *pensadospraticados* (FERRAÇO, 2007, Oliveira, 2007), por considerarem o contexto cultural, social e econômico, nos quais os sujeitos (professores e estudantes) encontram-se inseridos. Logo entendemos, que os currículos *pensadospraticados*, desconstruem o tradicional e reconstruem-se cotidianamente, mediante práticas curriculares dialógicas que proporcionam

<sup>301</sup> De base freireana, “constitui-se em uma releitura coletiva da realidade em que a escola está inserida e passou a ser um instrumento pedagógico indispensável” (CAVALCANTE, 2017, p. 111).

mudanças mútuas nas vidas dos sujeitos da EJA, e que abrange alunos/as e professores/as, dando origem a currículos democráticos, nesse sentido Cavalcante (2017, p.170-171) discorre que:

[...] Os cotidianos das salas de aulas da EJA constituem-se como *espaçotempos* indissociáveis dos espaços de produção do conhecimento curricular, e faz emergir tentativas de superar a ideia de *espaçotempo* de repetição e caminhar para a ruptura dos currículos prescritos, implementando a construção de propostas curriculares democráticas (CAVALCANTE, 2017, p. 170-171).

Ampliando essa discussão, Cavalcante e Marinho (2019), apontam a importância dos currículos escolares contra hegemônicos, que devem ser construídos a partir dos conhecimentos estudantis e reforçam a necessidade de currículos escolares democráticos que promovam emancipação e justiça social, e que rompam com o engessamento dos currículos tradicionais que em suas percepções ampliam as desigualdades sociais e negam identidades, culturas e direitos, compactuando com práticas pedagógicas e conteúdos descontextualizados das realidades dos/as estudantes.

Na mesma linha, autores como Moreira e Júnior (2016) e Ferraço (2007) defendem a consolidação de currículos que valorizem as experiências diárias de alunos/as e professores/as, ou seja, currículos que ultrapassem o tradicionalismo nas políticas diretivas e que transformem-se em formadores de sujeitos autônomos e emancipados, que tragam relevância ao ensino/aprendizagem de acordo com as realidades e necessidades encontradas na EJA, levando em consideração suas especificidades e lugar sociocultural de pertencimento, nesta perspectiva, Moreira e Júnior (2016) reforçam:

[...] o currículo pode expressar todo um deslocamento de fronteiras, bem como questionar as diferenças de gênero, raça e sexualidade. Nessa perspectiva, visões hegemônicas terminam por ser problematizadas. O currículo é, assim, um campo de lutas e de produtividade, diretamente relacionado à cultura e às relações sociais. (MOREIRA E JÚNIOR, 2016, p. 48).

Diante disso, entendemos com base nos autores citados, que as aprendizagens escolares perpassam a hegemonia contida na padronização de conteúdos e metodologias curriculares oficiais e constroem-se com base nas experiências trazidas por docentes e discentes, de modo a modificar os currículos tradicionais em currículos reais. Assim, Ferraço (2007, p. 88) assegura que “[...] os sujeitos cotidianos inventam currículos [...] não se deixam aprisionar por identidades culturais (ou políticas), originais ou fixas”.

Na mesma perspectiva, Cavalcante e Freitas (2018), ressaltam a necessidade de valorização dos conhecimentos estudantis e de igual maneira dos docentes. Para estas pesquisadoras, a desconstrução dos currículos prescritivos padronizados deve ser fundante na EJA, em seus currículos, atribuindo portanto significados aos saberes e as experiências dos sujeitos da EJA, mediante práticas dialógicas e democráticas propulsoras de autotransformação.

Seguindo esse pensamento, Amorim; Ribeiro e Moura (2012), ressaltam que o percurso de construção do currículo voltado à Educação de Jovens e Adultos são múltiplos e devem seguir a compreensão de que trata-se de uma modalidade de ensino, composta em sua maioria por trabalhadores/estudantes, que estando ou não alfabetizados são detentores de saberes e direitos, ocupando seu lugar de pertencimento no mundo. Segundo estas autoras, torna-se desafiante para os professores da EJA, elaborar um currículo que abranja as especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino, tendo em vista a carência de relacionar os conteúdos escolares com seus conhecimentos de mundo.

Por fim, é importante destacar que para superar a tradicionalidade curricular, faz-se necessário (re)contextualizar o currículo cotidianamente, interligando os conhecimentos dos sujeitos – educadores e educandos - aos conhecimentos escolares de modo que os novos conhecimentos tornem-se relevantes na vida sociocultural e econômica da classe estudantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto traz como investigar como se configuram os currículos da/na EJA na rede municipal de Maceió/Alagoas. Busca-se refletir sobre como se configuram as práticas curriculares na EJA (I), considerando os movimentos contra hegemônicos e hegemônicos, no tempo presente (2023/2024), entendendo currículo para muito além das prescrições da BNCC (2017). Diante desse contexto, entendemos a relevância acadêmica e social da propositura investigativa, pois compreendemos que além de fornecer subsídios necessários para analisar até que ponto a rede temática permanece nos currículos voltados à Educação de Jovens e Adultos e idosos, desenvolvidos no município citado, podemos compreender quais ações são utilizadas pelos sujeitos da EJAI, (professores/as e alunos/as), a fim de construir conhecimentos que agreguem significados a seu contexto de vida, também espera-se colaborar para ampliação, reflexão e construção de conhecimentos teóricos-epistemológicos, sobre as práticas curriculares desenvolvidas no âmbito da referida modalidade, considerando os movimentos contra hegemônicos e hegemônicos identificados no âmbito escolar no município de Maceió/AL.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Gorete R. de. RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar. MOURA, Tânia Maria de Melo. A ESPECIFICIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Ainda um desafio. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 109-116, jan./jun. 2012.

BRASIL, **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação

BRASIL, resolução de nº 1, aprovado em: 28 de mai. de 2021. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 2021, Seção 1, p. 107.

CAVALCANTE, Valéria Campos. **(Des)invisibilizando os currículos na EJA de escolas públicas de Maceió** - Maceió, 2017.

CAVALCANTE, Valéria Campos. FREITAS, Marinaide Lima. CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS NA EDA/EJAI: RESISTÊNCIAS FREIREANAS **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 4 N. 2 – pag 314-331 (mai - ago 2018): “Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África” DOI:10.12957/riae.2018.3803.

CAVALCANTE, Valéria Campos; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de mais justiça curricular e social. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 963-989 jul./set. 201.

FERRAÇO, Carlos E. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FIGUEIREDO, Nice. Da importância dos artigos de revisão da literatura. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.  
JÚNIOR *et al.* ANÁLISE DOCUMENTAL COMO PERCURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA QUALITATIVA. Uberlândia: **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LÜDKE, M. e ANDRÉ. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária. 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio. JÚNIOR, Paulo Melgaço da Siva. Currículo, Transgressão e Diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 45-54, jan./abr. 2016. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). doi:10.20952/revtee.2016v19iss17pp 45-54.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**. ed. UFPR Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto alegre: Bookman, 2001.

## Desenvolvendo a leitura e escrita por meio de poemas de Cora Coralina: uma experiência de Estágio Supervisionado na EJA

SANTOS, Maria Lidiane da Silva<sup>302</sup>

LUIS, Suzana Maria Barrios<sup>303</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade apresentar as experiências do Estágio Supervisionado 3 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que teve como intuito elaborar um projeto de intervenção que colaborasse com a alfabetização e letramento dos sujeitos. O tema escolhido se deu através das observações realizadas em uma sala de aula noturna, composta por 12 mulheres, entre 30 a 68 anos, no município de Murici, interior do estado de Alagoas. O estágio passou por três momentos: Caracterização da escola, observações e intervenção pedagógica.

**Palavras Chaves:** Estágio Docente. Alfabetização. Leitura e escrita de poesia. EJA.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho diz respeito a uma experiência de Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida em uma escola do município de Murici/AL, no ano de 2022, como parte da formação docente no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. O Estágio Supervisionado envolveu um processo de investigação-ação que compreendeu: a) uma caracterização mais geral da proposta pedagógica, equipe profissional, público atendido e condições infraestruturais da escola; b) a observação da prática pedagógica do/a professor/a supervisor/a (regente) c) o desenvolvimento de um projeto intervenção com regência de aulas, sob o título de “Desenvolvendo a leitura e escrita através dos poemas de Cora Coralina”.

A Educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que recebe estudantes que não tiveram a oportunidade de entrar ou dar continuidade na escola na chamada “idade regular”. São sujeitos que enfrentam diversos desafios para sua permanência na escola, verdadeiros sobreviventes de uma sociedade desigual, social e economicamente.

Em vista disso, o educador tem um papel importante na mediação do ensino e aprendizagem desses educandos(as), numa troca de conhecimento que respeite sua bagagem de conhecimento, abordando-a como ponto de partida para o processo construção de

<sup>302</sup> Maria Lidiane da Silva Santos. Estudante de Pedagogia. Cedu/Ufal. lidipc2014@gmail.com

<sup>303</sup> Suzana Maria Barrios Luis. Doutora em Educação. Professora do Cedu/Ufal. suzana.luis@cedu.ufal.br

conhecimentos, ferramentas e condições para realizar a “leitura do mundo” numa perspectiva crítica, entendendo que esses sujeitos não são uma tábua rasa.

O intuito da experiência do estágio supervisionado em questão foi desenvolver um projeto de intervenção que contribuísse com um processo significativo de ensino e aprendizagem de 12 educandas da EJA (12 mulheres, com idades entre 30 e 68 anos), por meio da leitura e escrita de poemas, assim como proporcionar à estagiária uma práxis pedagógica crítico-reflexiva na docência.

Por meio do projeto de intervenção, foi desenvolvida com as educandas uma experiência de leitura, escrita e trocas de conhecimentos sobre as vivências da poetisa Cora Coralina, que, assim como elas, naquele momento envolvidas com os estudos, teve uma vida cheia de desafios e novas aprendizagens após chegar à maturidade

Os objetivos da investigação-ação foram: analisar a prática docente na Educação de Jovens e Adultos; desenvolver experiências significativas de leitura e escrita por meio da poesia e identificar aproximações entre vida e obra de Cora Coralina e as jovens e adultas da turma pesquisada. Nas seções que se seguem, abordaremos, na Metodologia, os fundamentos teórico-metodológicos da EJA e da investigação realizada, seguida da análise das ações desenvolvidas e, por fim, as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

O trabalho investigativo envolveu pesquisa de campo e bibliográfica, com a finalidade de subsidiar as etapas necessárias ao estágio. Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível estudar fundamentos da EJA e seus desafios, assim como analisar o papel do professor na jornada de Alfabetização e Letramento, entendendo que o processo de ensino e aprendizagem não se faz através de uma receita pronta; cada lugar é único, cada sala de aula tem seus sujeitos com suas historicidades e singularidades, que devem ser respeitadas e valorizadas.

A pesquisa de campo possibilitou o acesso a dados fundamentais sobre a realidade do objeto de estudo, com uma análise mais significativa acerca das práticas de alfabetização e letramento, buscando vincular teoria e prática.

O contexto dessa investigação aconteceu numa escola municipal da cidade de Murici-AL, que oferta o primeiro segmento da EJA (1º ao 5º ano). A turma que acolheu o estágio era do primeiro ano, com o foco na Alfabetização. A turma era composta por 12 mulheres entre 30 e 68 anos de idade.



O estágio foi desenvolvido em algumas etapas, todas abordadas em um relatório analítico, sendo elas: construção e discussão do referencial teórico, entrada em campo, caracterização da escola, observações em sala de aula na EJA, construção do projeto de intervenção, entrevista com a professora regente da turma e desenvolvimento da intervenção, sendo este ao qual o trabalho aqui abordado se debruça de forma mais específica.

O tema do projeto de intervenção foi escolhido a partir dos estudos providos pela pesquisa bibliográfica sobre Alfabetização e Letramento na EJA, das observações de aula e da contribuição da professora regente da EJA. O projeto “Desenvolvendo a leitura e escrita através dos poemas de Cora Coralina” foi desenvolvido através de uma sequência didática, pautada na teoria educativa freiriana, que tem como base uma educação humanizadora, formadora de sujeitos críticos e reflexivos. Ele procurava “uma metodologia que fosse instrumento do educando, e não somente do educador” (FREIRE, 1980, p. 41).

Nesse processo o aluno é o centro, e o professor o mediador, que incentiva o aluno a buscar sua autonomia e leitura crítica do mundo, pois, de acordo com o autor, ler e escrever vai além de codificar e decodificar símbolos, pois é, sobretudo, compreender seu significado, para um processo de reflexão crítica.

O ato de educar não é tarefa fácil, pois não é apenas chegar e “dar aula”, meramente transmitir informações. Existem diversos fatores dentro do âmbito educacional que nós educadores temos que lidar. Um deles é a formação de sujeitos críticos e conhecedores dos seus direitos e deveres perante a sociedade.

Como diz Brandão (1981),

A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário (...) “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (BRANDÃO, 1981, p.9-10).

Ou seja, a educação é uma prática que não se concebe no individualismo, mas sim em conjunto, em interação com o outro. Nessa percepção se descarta a educação como bancária, na qual o professor é o depositador e o aluno o receptor. A troca de saberes está relacionada com o respeito às experiências do outro, levando em consideração os conteúdos tidos como necessários para a educação humana.

Isso implica no nosso objeto de estudo do estágio aqui analisado, que abordou a problemática da alfabetização e letramento na EJA. Quando se trata deste aspecto na EJA, corre-se o risco de Alfabetizar através de repetições, método utilizado através das cartilhas na década 80. A leitura e escrita não podem ser tomadas como códigos decorados, restritas à sua grafia e sonoridade, mas como ferramentas e práticas que ajudem os sujeitos a compreenderem o mundo ao seu redor, enxergar a sociedade para além de um espaço habitacional.

Paulo Freire e Magda Soares são dois teóricos que têm contribuições de grande valia para o processo de alfabetização e letramento. Ambos tiveram um olhar atento e reflexivo no que se refere à alfabetização do jovem e adultos. Para Freire (1983), a “alfabetização é um ato político”; assim, segundo ele, a alfabetização, ao ocorrer de forma repetitiva, acaba sendo vazia, mecânica; por isso, sua preocupação estava voltada a uma alfabetização mais significativa na vida dos sujeitos.

Magda Soares (1999) afirma que trabalhar o letramento com o sujeito é elevá-lo para um conhecimento da prática social, pois não é apenas ensinar a codificação de letras e a verbalização dos seus sons, mas Letrar um aluno é conduzir para uma prática social, entendimento da prática reflexiva. Os dois processos devem ser desenvolvidos simultaneamente, embora sejam diferentes em seus conceitos e práticas. Alfabetizar está ligado à prática de apropriação das letras e sons, enquanto o letramento está relacionado à leitura e escrita como práticas sociais (SOARES, 1999; SANTOS e MARTINS-OLIVEIRA, 2020).

### **UM ENCONTRO DE SUJEITOS DA EJA COM A POESIA DE CORA CORALINA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Com base nas observações de aula e na entrevista realizadas com a professora regente da turma, identificou-se alguns aspectos importantes e que subsidiaram a elaboração do projeto intervenção: **a) falta de sistematicidade no ensino:** as aulas pareciam resultantes de um processo de ensino e aprendizagem pouco sistemático e contínuo, visto que as atividades entregues às educandas não eram precedidas de um diálogo, debate e/ou explicações iniciais; **b) planejamento insuficiente:** o tempo de planejamento destinado ao ensino noturno é mais dificultado pela precarização dos espaços de trabalho e pela carga horária e carreira de trabalho; **c) dispersão:** as aulas ministradas aparentavam utilizar exercícios aleatórios, sem intencionalidade ou direcionamento mais efetivo; as estudantes se dispersavam com tal situação, sobretudo após o intervalo do lanche, causando desconforto entre elas, uma vez que

atrapalhava o desenvolvimento das atividades; **d) prejuízos no tempo curricular:** atrasos sistemáticos para o início das aulas e antecipação no horário de saída eram rotineiros, o que subtraía, sistematicamente, bastante tempo que poderia ser aproveitado para o trabalho pedagógico.

Diante de tantos problemas, foi surpreendente verificar que as educandas estavam bastante engajadas e colaborativas em seus processos de aprendizagem, o que instigou à proposição de um projeto de intervenção bem elaborado e que apresentasse atividades significativas de leitura e escrita.

Assim sendo, o projeto de intervenção (regência de aulas) foi desenvolvido a partir de dois poemas de Cora Coralina, “Assim eu vejo a Vida” (CORALINA, 2022) e “Saber Viver” (CORALINA, 2022), primando por alguns aspectos pedagógicos básicos: ambiente acolhedor e instigante; diálogo reflexivo, leitura conjunta, emersão de conhecimentos prévios, questionamentos/ problematização e realização de atividades de escrita alfabética e produção de frases e textos (poema). Esses aspectos se materializaram em aulas que iniciavam com uma roda de conversa ou dinâmica para sensibilização e problematização sobre o assunto e para engajamento das educandas; mobilizavam sua participação ativa; tinham um fio condutor, sistematicidade e continuidade, num movimento de retomada da aula anterior (a partir da segunda regência); eram permeadas de discussões de ideias e de realização de atividades numa perspectiva de trabalho com palavras geradoras (dos próprios poemas), concluindo com um momento de síntese final.

No primeiro momento de regência, após uma dinâmica de grupo, o poema “Assim eu vejo a Vida”, foi lido por uma das educandas, seguida de uma reflexão a partir de alguns questionamentos para que elas pensassem sobre o poema e o relacionassem às suas vidas.

Em seguida, passou-se à etapa da atividade escrita, que consistia em retirar do poema palavras do conhecimento das educandas, convidadas, em seguida, a compartilharem suas escritas no quadro e, com a mediação da estagiária, realizarem a leitura. Após o conhecimento dessas palavras, foram apresentados as sílabas e os fonemas que formam cada palavra para construir frases e, assim, iniciada a discussão sobre essas frases, guiando cada estudante à reflexão sobre seu lugar social.

No segundo encontro, precedido de uma Roda de conversa, o poema trabalhado foi “Saber viver”, com o intuito de desenvolver a oralidade das educandas e suas reflexões sobre o assunto. Após a leitura, foram abordadas as dificuldades encontradas na aula anterior, como a

escrita das palavras (uso de maiúscula e minúscula), os sons, sílabas, espaçamento entre a escrita de uma palavra e outra, tudo isso partindo de uma palavra geradora retirada do poema recitado.

Em seguida, foi utilizado um bingo das palavras, com o intuito de analisar o desenvolvimento da escrita e leitura das estudantes. Foi um momento de muita diversão e de boas gargalhadas, bem como de colaboração entre elas, promovendo uma troca de conhecimentos.

O último momento de regência foi uma retomada e revisão de tudo que havia sido estudado e discutido sobre o gênero poema, sua estrutura, escrita e rimas. Em seguida, foi proposta a construção em grupo de um poema em forma de acróstico. Após ser apresentado o que é um acróstico, a turma foi dividida em dois grupos, cada um escolhendo uma palavra relacionada à vida como tema do acróstico.

No início, elas se assustaram e se perguntaram como poderiam fazer isso, sendo necessário relembrar a história de vida de Cora Coralina, argumentando que, assim como a poetisa, elas também conseguiriam desenvolver a escrita de um poema a partir de suas vivências. Todo o processo de construção do poema teve a mediação da estagiária e das próprias educandas, que se ajudaram mutuamente. Ao final, apresentaram os poemas e todas ficaram bastante satisfeitas com o resultado. Em todo o momento e etapas das aulas, houve a preocupação em deixar as educandas confortáveis, mostrando que elas eram autoras do seu próprio aprendizado e que o professor é o mediador desse processo.

O projeto foi desenvolvido para atender as dificuldades encontradas na leitura e escrita das estudantes, relacionando à sua bagagem de conhecimentos e práticas sociais. Havia a compreensão de que a alfabetização de jovens e adultos deve estar vinculada às questões sociais nas quais estão inseridos, para o desenvolvimento de um senso crítico e reflexivo sobre o mundo (MOURA, 2007).

A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, uma questão de cidadania, ao tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar-nos a capacidade criadora e o posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos. Desse modo, o domínio da língua oral e escrita amplia nossos horizontes, proporcionando-nos, sobretudo, o acesso à informação e à produção do conhecimento (MORAIS e BRITO, 2010, p. 1).

Entendendo-se que a educação é um ato político, principalmente quando se destina à EJA, sujeitos que carregam uma bagagem rica de experiência de vida, que devem ser

consideradas no processo de ensino e aprendizagem, indo para além de decorar símbolos (letras) e sons (fonemas). Embora o conhecimento das letras e fonemas seja importante, não pode ser tomado como principal e, sim, como parte do processo de ser alfabetizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jovens e adultos são estudantes com grandes potenciais, que, por alguma diversidade da vida, não tiveram a oportunidade de estudar quando mais novos. Porém, estando mais maduros/as, têm a ousadia e superação de frequentar a escola, visto que não é uma tarefa fácil ter que, após um longo dia de afazeres, sentar numa cadeira desconfortável e estudar.

A turma era formada por educandas em que cada uma tinha sua peculiaridade, mas que receberam a estagiária de braços abertos e dispostas a trocarem conhecimento, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Em cada etapa foram encontradas dificuldades, mas foi um processo intenso de aprendizagens, não só para as educandas, com o desenvolvimento e avanço que cada uma teve, mas, sobretudo, para a estagiária em seu processo de formação docente.

O trabalho cooperou para o processo de aquisição do saber da leitura e escrita das palavras e seus sons, assim como a leitura social, fazendo com que as educandas refletissem sobre a sociedade da qual fazem parte, entendendo seus processos históricos como mulheres e suas vivências nos dias atuais.

Ainda mais significativa foi a experiência que o Estágio Supervisionado nos proporcionou, pelo desafio de pensar criticamente a Educação de Jovens e Adultos no lugar da docência, com todos os percalços, todas as necessidades de conhecimentos e de práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas, atentas, críticas e comprometidas com a qualidade social e a democratização da Escola.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18<sup>o</sup> ed. São Paulo, Brasiliense. 1981.

CORALINA, Cora. **Assim eu vejo a Vida**. Acesso em 10 de NOVEMBRO de 2022. Disponível em: <https://feedobem.com/artigos/compartilhar/poema-assim-eu-vejo-a-vida-coralina/>

CORALINA, Cora. **Saber viver**. Acesso em 12 de novembro de 2022. Disponível em:  
<https://www.culturagenial.com/saber-viver-poema-cora-coralina-comentado/>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 17ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 107 pp.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo, Cortez & Moraes. 1980.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989. 176p.

MORAIS, Georgyana Andréa Silva; BRITO, Antonia Edna. **Prática Pedagógica Alfabetizadora**: questões de letramento. Disponível em Acesso em 07 dez.. 2022.

MOURA, T. M. M. **Alfabetização e letramento(s) de jovens e adultos**. In: FREITAS, M. L. Q.; COSTA, A. M. B. (Org.). Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referências teórico-metodológicos. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

SILVA, Lyzandra Santos da; SANTOS, Ana Luísa Tenório; MARTINS-OLIVEIRA, Nara Elisa G. **Alfabetização/Letramento na EJA**: um diálogo conceitual. Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos vol. 7, ahead of print, 2020. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/10418>

SOARES, Magda. **Letramento**; um tema em três gêneros. São Paulo:SP Editora Autêntica, 1999.

## **GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

Estudo do processo da formação docente para o ensino de ciências e matemática no contexto da educação básica e superior. Recursos e práticas didáticas pedagógicas no ensino de ciências e matemática.

## A FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

969

Santos, C. Edlene<sup>304</sup>

Santos, R. N. Nayara<sup>305</sup>

### RESUMO

O presente artigo objetiva refletir a formação do pedagogo relacionado ao trabalho do ensino da matemática nas séries iniciais, especificamente do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como pensar as metodologias educacionais e os espaços pedagógicos utilizados que servem como base para inserir o aluno no processo de construção do conhecimento matemático, um percurso que questiona os significados construídos pelo professor pedagogo, enquanto mediador deste conhecimento. O estudo apresenta abordagem qualitativa, respaldado em documentos, e pela revisão bibliográfica, permitindo uma reflexão por parte das pesquisadoras e das professoras participantes da pesquisa que atuam na área da matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Pedro dos Santos, localizada em Maceió – Al. Este trabalho possibilitou observar a importância do papel do docente, e as contradições vivenciadas entre as expectativas positivas e os resultados insatisfatórios que o ensino de matemática ainda apresenta no contexto atual.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Prática pedagógica. Ensino de Matemática.

### INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva refletir sobre a formação do pedagogo e a prática de professores que ensinam matemática no primeiro 1º ano do Ensino Fundamental. Ao observar algumas aulas em uma turma, se percebeu que desde essa etapa de ensino os alunos já criam uma repulsa pela matemática e que muitas vezes o professor demonstra dificuldades por considerar a matemática uma disciplina muito difícil, provocando um desânimo nesta prática. Nesse contexto, foi elaborado um projeto de intervenção na área da matemática para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Pedro dos Santos, localizada em Maceió – Al, sobre a formação inicial e a prática desses professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Nossa inquietação aparece em uma roda de conversa com professores desse nível de ensino,

<sup>304</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2218-7753> E-mail: edleneufal@gmail.com

<sup>305</sup> Graduada em Pedagogia. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil. Professora do Ensino Fundamental – 3º ano da Rede Municipal de Maceió – Al. E-mail: nayara\_santos07@yahoo.com.br



que dada às dificuldades apresentadas por eles em sala de aula, se buscou pesquisar as carências encontradas na formação inicial, destacando as dificuldades encontradas por elas quanto ao aprofundamento desse nível de ensino relacionando aos conhecimentos adquiridos no ensino da matemática nos cursos de Licenciaturas, especificamente na Licenciatura em Pedagogia.

Essa preocupação inicial na formação do pedagogo, o qual é habilitado para a docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e sua preparação para o trabalho com o ensino de matemática nos chamaram a atenção para refletir como se dá a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de que forma esta formação interfere ou não na prática destes profissionais.

Ao discutir os resultados da pesquisa, estaremos interessadas em responder as seguintes questões: Como se dá a relação entre formação inicial e prática pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Será que os conteúdos estudados em matemática no Curso de Pedagogia são suficientes para este ensino? Em nossas buscas, compreendemos que muitas questões em relação ao processo de ensino e aprendizagem, além da formação dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, merecem maior atenção por parte dos pesquisadores. Estas constatações nos provocaram a necessidade de conhecermos um pouco melhor os professores que atuam neste nível de ensino. Pautados na ideia de que “as concepções dos professores – crenças, visões e preferências – desempenham um papel importante na sua prática docente” (Thompson, 1997), se resolveu dar-lhes voz para que pudéssemos compreender o que eles pensam sobre o ensino especificamente o ensino da matemática e sobre a sua formação inicial.

Partindo desse entendimento, procuramos conduzir a pesquisa num período de seis meses abordando questões sobre a matemática, o ensino de matemática nos anos iniciais e a formação dos professores desse nível. Para dar conta do trabalho, elaboramos um questionário composto de dez questões, nove abertas e uma fechada, aplicadas a quatro professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Pedro dos Santos, da cidade de Maceió - Al, situada no bairro Santos Dumont, sendo duas professoras graduadas em Pedagogia, uma em Psicologia e a uma com formação inicial em História e a segunda graduação em Pedagogia.

Os estudiosos da educação utilizam o pensamento de que a escola é responsável pela disseminação do saber, ao mesmo tempo percebemos que a escola recebe críticas por não permitir que os alunos alcancem esses saberes, que são propostos pelo Currículo. Esse

sentimento se torna ainda mais forte na área da matemática, por ser considerada uma disciplina temida e difícil. Então, partindo do pressuposto que o professor é o responsável por analisar as concepções de ensino e como desenvolver esse ensino, se questiona: “A escola está realmente assegurando a propagação do saber e em especial do saber em matemática?”

A pesquisa trabalhou duas etapas: a primeira teórica, sobre o ensino da matemática nas series iniciais do Ensino Fundamental e a segunda analisa um questionário respondido por quatro professores que atuam nessas turmas, sobre sua formação e atuação docente, relacionada ao ensino da matemática.

## **METODOLOGIA**

A fase inicial do estudo ocorreu por meio de revisão da literatura sobre a temática a fim da obtenção de aportes teóricos para fundamentar a investigação. No primeiro momento procuramos compreender o contexto da formação do pedagogo para o ensino de matemática nas séries iniciais. Para o desenvolvimento desta pesquisa realizamos um estudo qualitativo, através de observações das aulas de matemática em quatro turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Manoel Pedro dos Santos, da cidade de Maceió – Al e aplicação de um questionário as respectivas professoras dessas turmas, denominadas assim: Professoras A, B, C e D, que foram questionadas sobre sua formação inicial e a prática pedagógica, relativa ao ensino da matemática, com os seguintes procedimentos:

- \* Observação de aulas de matemática
- \* Questionário respondido pelas professoras sobre a formação inicial e a prática pedagógica.

O objetivo do ensino da matemática no ensino fundamental é que os alunos construam um pensamento lógico matemático de forma organizada, porém para que isso se concretize em sala de aula, o professor é o principal responsável por possibilitar a construção do conhecimento, envolvendo-os com os conteúdos matemáticos, a fim de que construam uma aprendizagem significativa, conceituado pela Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 5).

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA ENSINAR MATEMÁTICA

669

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o pedagogo é responsável por ensinar várias disciplinas no Ensino Fundamental, ou seja, é um professor polivalente, como explica o Artigo 26 da LDB (1996):

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996).

Na década de 1990, na mesma época em que a LDB foi promulgada, foram elaborados os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), com o objetivo de subsidiar o professor sobre novas abordagens e metodologias a serem aplicadas em sala de aula, por área de ensino. Partindo do pressuposto que o currículo está sempre em construção e deve ser pensado como algo qualitativo que norteia a prática docente, os PCNS começaram a traçar nessa época uma nova estrutura a esse currículo, já que até algumas décadas atrás a escola privilegiava o currículo tradicional onde prevalecia a simples transmissão de informações.

O ensino da matemática perpassa por duas vias questionadoras, tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende. A primeira pelo fato de os professores reconhecerem a matemática como área de conhecimento importante, mas que muitas vezes não tem ligação nenhuma com o cotidiano da criança e a segunda questão é a insatisfação das crianças diante de resultados negativos relacionados a sua aprendizagem. Por isso ouvimos frequentemente que a matemática é uma disciplina difícil e isto reflete nos baixos índices de avaliação escolar do nosso sistema de ensino, além disso, a matemática é tida como a disciplina que coopera expressivamente para a elevação das taxas de retenção.

Nesse contexto, é importante se fundamentar segundo Tardif (2002), por exemplo, ressalta a necessidade de pensar o docente como um profissional composto por saberes. Para o autor (2002, p. 54), o saber docente define-se como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Isto é, o saber docente consiste numa amálgama de diversos outros saberes, que, em sua combinação, formam o sujeito professor e estipulam as suas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação inicial e a prática pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram o objetivo da pesquisa. No entanto para conseguir compreender essa relação foi necessário observações das aulas de matemática dessas professoras, assim como a participação através do questionário respondido por elas e as leituras dos referenciais teóricos acerca da temática que embasaram essa pesquisa. As análises realizadas possibilitaram observar a importância do papel docente e as contradições vivenciadas entre as expectativas positivas e os resultados revelados nem sempre satisfatórios para o ensino de matemática nas séries iniciais. Assim, podemos afirmar que a formação inicial e a prática pedagógica se relacionam de maneira indissociáveis durante o fazer pedagógico, fato observado durante a pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Tradução de Eva Nick et al. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Tradução de: Educational Psychology.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 de março, 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação **Fundamental**. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 março, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

THOMPSON, Alba Gonzáles. **A relação entre concepções de Matemática e de ensino de Matemática de professores na prática pedagógica**. Tradução de Gilberto F.A. de Melo e Tadeu Oliver Gonçalves. Zetetiké. Campinas: CEMPEM, v. 5, n. 8, p. 11- 44, jul./dez. 1997.

## A LINGUAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BNCC

701

SILVA, Tamiris de Almeida <sup>306</sup>

SOUZA, Luciana Sedano de <sup>307</sup>

FIREMAN, Elton Casado <sup>308</sup>

### RESUMO

Este estudo se constitui em um recorte da tese de doutorado (em andamento), intitulada “Saberes docentes mobilizados na construção de Sequências de Ensino Investigativo: um olhar para a leitura nos anos iniciais”. O objetivo geral, deste trabalho, consiste em analisar, na BNCC, como as competências específicas da área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental podem contribuir para um ensino interdisciplinar nas aulas de Ciências, envolvendo linguagem e conhecimentos científicos. Assim, esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa, sendo classificada como pesquisa do tipo bibliográfica e documental, utilizando, na análise dos dados, a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD). Por fim, os resultados apontam que o desenvolvimento da argumentação e o enfretamento de problemas reais mantem um lugar de destaque, quando se pensa em um ensino interdisciplinar, envolvendo as áreas de Linguagens e Ciências da Natureza, a partir das competências da BNCC.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Linguagem. BNCC. Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

Neste estudo, partimos do entendimento de que a leitura e a escrita de textos se constituem em ações importantes para a aprendizagem adequada da Ciência, tendo em vista que o sujeito que não sabe ler e escrever não terá alcance ao conhecimento científico de maneira autônoma, sempre dependente de outro indivíduo para ter acesso à informação; desse modo, sem as habilidades da leitura e da escrita, os sujeitos estarão limitados ao aprendizado da Ciência, restringindo, assim, seu conhecimento (NORRIS; PHILLIPS, 2003; NIGRO; TRIVELATO, 2010; SEDANO, 2013; SILVA; SOUZA; FIREMAN, 2019).

Destarte, pensando na importância de um ensino interdisciplinar nas escolas, este trabalho se propõe a realização de um estudo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, neste documento, estão definidos “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens

<sup>306</sup> Tamiris de Almeida Silva. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: tamirisalmeid@yahoo.com.br, orcid.org/0000-0003-4468-2835, <http://lattes.cnpq.br/6841739507629131>.

<sup>307</sup> Luciana Sedano de Souza. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. E-mail: luciana.sedano@gmail.com, orcid.org/0000-0001-7005-3341, <http://lattes.cnpq.br/3610990561935410>.

<sup>308</sup> Elton Casado Fireman. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: elton@cedu.ufal.br, orcid.org/0000-0002-2570-7841, <http://lattes.cnpq.br/856906891647400>.

essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 7), em todas as áreas do conhecimento.

Em relação às especificidades de cada área do conhecimento, na BNCC estão descritas as competências gerais e específicas de cada uma delas. Por competência, compreende-se “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Então, as competências se constituem em direitos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos nos estudantes, ao longo da Educação Básica.

No que compete a Ciências da Natureza, segundo a BNCC, este campo de experiência deve assegurar aos estudantes do Ensino Fundamental o acesso ao conhecimento científico e aos procedimentos de investigação científica, por meio de um olhar articulado aos diversos campos do saber (BRASIL, 2017); neste caso, referindo-se ao ensino interdisciplinar, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

Sendo assim, pensando no processo de ensino e aprendizagem em Ciências, nesta investigação, busca-se responder à seguinte problemática: Como o ensino de Ciências pode ser guiado de maneira interdisciplinar, envolvendo linguagem e conhecimentos científicos, a partir das competências específicas da área de Ciências da Natureza, disponíveis na BNCC, para o ensino fundamental?

Logo, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar, na BNCC, como as competências específicas da área de Ciências da Natureza para o ensino fundamental podem contribuir para um ensino interdisciplinar nas aulas de Ciências, envolvendo linguagem e conhecimentos científicos.

Desta forma, no intuito de responder à situação-problema desta pesquisa, apresentaremos, nos próximos tópicos, a metodologia do estudo, os resultados e as discussões da análise realizada, assim como as considerações finais desta investigação.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) e se constitui como do tipo bibliográfica e documental. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 174), “O levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é

feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”.

Logo, por fontes primárias se compreende os documentos de maneira geral, escritos ou não, por exemplo: dados históricos, pesquisas e material cartográfico, arquivos oficiais e particulares etc.; enquanto isso, por fontes secundárias se entende toda a bibliografia já tornada pública sobre um determinado tema, a saber: livros, revistas, monografias, teses, artigos, materiais audiovisuais, entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Então, para ajudar na compreensão de como as competências específicas de Ciências da Natureza podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem de maneira interdisciplinar, envolvendo as áreas de Ciências da Natureza e Linguagens, será utilizada, na análise dos dados deste estudo a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Na BNCC, ao analisar as competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, percebeu-se que discussões relacionadas à argumentação e à resolução de problemas se destacaram quando o assunto é a linguagem no ensino de Ciências.

Em vista disso, conforme serão expostas adiante, as análises realizadas neste documento permitiram a construção de duas categorias, são elas: Categoria 1 - O desenvolvimento da argumentação nas aulas de Ciências; e Categoria 2 - O enfrentamento de problemas reais nas aulas de Ciências.

### **a) O desenvolvimento da argumentação nas aulas de Ciências**

Nas aulas de Ciências, proporcionar aos estudantes momentos de fala, através da argumentação, torna-se essencial para a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, por argumentação se compreende: “[...] todo e qualquer discurso em que aluno e professor apresentam suas opiniões em aula, descrevendo ideias, apresentando hipóteses e evidências, justificando ações ou conclusões a que tenham chegado, explicando resultados alcançados” (SASSERON; CARVALHO, 2008, p. 336). Sendo assim, este conjunto de ideias, sejam elaboradas de maneira escrita ou oral pelos estudantes, colaboram para a construção, nestes sujeitos, das explicações científicas sobre os fenômenos estudados nas aulas de Ciências.

Na BNCC, quando investigamos as competências específicas de Ciências da Natureza para o ensino fundamental, a argumentação, ou seja, esse momento de fala e troca de ideias

entre estudantes e professor e entre os próprios estudantes, se destacou. Isto porque, no referido documento, a argumentação surge enquanto competência das aulas de Ciências, em diversos fragmentos, tais como: “Sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho”; “Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico”; “Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis”; “Negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro”; e “Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações” (BRASIL, 2017, p. 324).

Desse modo, quando pensamos em um ensino interdisciplinar, envolvendo as áreas de Linguagens e de Ciências da Natureza, as competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino fundamental nos apontam para a importância dos momentos de argumentação no processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, é por meio da argumentação que os estudantes conseguem expressar para o professor a compreensão dos conhecimentos científicos; não de maneira “rasa”, sem argumentos consistentes, mas por intermédio de fundamentação teórica, análise de dados, evidências científicas e informações verídicas.

Além disso, segundo Oliveira (2013, p. 64), “[...] não se poderia pensar em ensino e aprendizagem de Ciências sem pensar no ensino e aprendizagem da argumentação e da escrita”, pois, para a autora, aprender Ciências não está limitado às atividades manipulativas - fazer observações, levantar hipóteses, testar hipóteses, interpretar dados, entre outros –, pelo contrário, atividades direcionadas para o desenvolvimento da oralidade e da escrita dos sujeitos são essenciais quando se busca a aprendizagem dos conteúdos científicos, afinal, só se aprende a argumentar e a escrever sobre Ciências praticando (OLIVEIRA, 2013).

#### **b) O enfrentamento de problemas reais nas aulas de Ciências**

Nas aulas de Ciências, saber lidar com situações-problema torna-se uma competência essencial para ser desenvolvida nos estudantes do Ensino Fundamental. Assim, “[...] ao fazer uma questão, ao propor um problema, o professor passa a tarefa de raciocínio para o aluno e sua ação é mais a de expor, mas de orientar e encaminhar as reflexões dos estudantes na construção do novo conhecimento” (CARVALHO, 2021, p. 3). Logo, por meio das situações-problema propostas nas aulas de Ciências, o professor colabora para o desenvolvimento do raciocínio lógico e do conhecimento científico dos estudantes (CARVALHO, 2021).



Em vista disso, na BNCC, as competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental corroboram para a necessidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de saber lidar com problemas. Então, segundo o referido documento, tornam-se competências de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental: “Exercitar a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza”; “Produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (BRASIL, 2017, p. 324).

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza deve preparar os sujeitos para lidar com o mundo real, através da percepção do quanto o conhecimento científico pode intervir nas ações individuais e coletivas da sociedade. Desse modo, num contexto de exemplificação, de acordo com Sasseron e Machado (2017, p. 18):

Pretendemos com o ensino de Ciências formar pessoas capazes de resolver problemas apresentados a elas: sejam situações localizadas, como decidir tomar ou não um antibiótico prescrito pelo médico, ou globalizadas, como votar em um plebiscito pela instalação ou não de uma usina hidrelétrica.

Portanto, tomar decisões relacionadas às interferências do conhecimento científico no nosso cotidiano não é uma tarefa simples, meramente ligadas a escolhas descontextualizadas; pelo contrário, é uma tarefa séria e que requer dos sujeitos, além do acesso à informação, por meio da leitura e da escrita, que utilizem estratégias de resolução de problemas (SASSERON; MACHADO, 2017).

Isto posto, o ensino de Ciências deve proporcionar aos sujeitos uma formação capaz de prepara-los para o enfrentamento dos problemas reais, tanto individuais quanto coletivos, relacionados à Ciência e a tecnologia, assim como, conduzir estes estudantes para que sejam produtores e reprodutores do conhecimento científico no meio em que estão inseridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas, percebemos que proporcionar um ensino interdisciplinar nas aulas de Ciências se constitui em uma estratégia de ensino necessária, em especial quando se tem o interesse em assegurar aos estudantes o acesso ao conhecimento científico e aos procedimentos de investigação científica. Isto porque, no ensino interdisciplinar, envolvendo as áreas de Linguagens e Ciências da Natureza, é através da leitura e da escrita que os sujeitos têm acesso às informações científicas, sendo autônomos e produtores do seu próprio conhecimento.

Posto isto, nas análises desta proposta de pesquisa, foi percebido que as competências específicas de Ciências da Natureza, presentes na BNCC, apontam para a interdisciplinaridade, envolvendo a linguagem nas aulas de Ciências, quando destacam a importância do desenvolvimento da argumentação e a capacidade de lidar com situações-problemas no cotidiano. Neste caso, enfatizando a importância dos sujeitos compreenderem a Ciência e a tecnologia e suas implicações na sociedade para que possam se sobressair frente a questões científicas, seja de maneira oral ou escrita, impostas na vida cotidiana.

Além disso, na BNCC, sentimos a ausência de discussões claras sobre a possibilidade de uso de textos, a sua leitura e a sua escrita, nas aulas de Ciências; ainda mais, no que diz respeito às competências específicas para as aulas de Ciências no Ensino Fundamental, período em que os estudantes estão em fase de desenvolvimento de suas habilidades de leitura e de escrita.

Por fim, neste estudo, em se tratando de um documento oficial, enfatizamos a importância de mais transparência na BNCC sobre as competências específicas que devem ser desenvolvidas nos estudantes ao longo da Educação Básica, tendo em vista que este documento serve como guia para referenciar o currículo e o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** – Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino por investigação: as pesquisas que desenvolvemos no LaPEF. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 3, p. 1-19, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** – 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Revista e ampliada. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NIGRO, Rogério Gonçalves; TRIVELATO, Silvia L. F. Leitura de textos de Ciências de diferentes gêneros: um olhar cognitivo-processual. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 3, p. 553-573, 2010.

NORRIS, Stephen P; PHILLIPS, Linda M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. **Science education**, v. 87, n. 2, p. 224-240, 2003.

OLIVEIRA, Carla Marques Alvarenga de. O que se fala e se escreve nas aulas de ciências?  
*In*: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. – 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências.** v. 13(3), p. 333-352, 2008.

SASSERON, Lúcia Helena; MACHADO, Vítor Fabrício. **Alfabetização científica na prática:** inovando a forma de ensinar física. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

SEDANO, Luciana. Ciências e leitura: um encontro possível. *In*: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 77 – 92.

SILVA, Tamiris de Almeida; SOUZA, Silvana Paulina de; FIREMAN, Elton Casado. Ensino de ciências por investigação: contribuições da leitura para a alfabetização científica nos anos iniciais. **ACTIO**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 346-366, set./dez. 2019.

## A LITERATURA INFANTIL COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

708

SILVA, Jéssica Alves Florêncio<sup>309</sup>

GAMA, Carolina Nozella<sup>310</sup>

### RESUMO

O objetivo principal do trabalho busca discutir as possibilidades de ensino da Matemática na Educação Infantil, tomando a Literatura Infantil como principal recurso. Nesta perspectiva, busca-se apresentar a Literatura Infantil como um dos recursos capazes de proporcionar desenvolvimento nos processos de ensino do professor para com as crianças, permitindo a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos matemáticos infantis. Para tanto, aborda-se a psicologia histórico-cultural para embasar o trabalho, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem devem ser pensados como histórico e culturalmente mediado, considerando o papel ativo da criança no processo de aprendizagem, bem como o papel insubstituível do professor no desenvolvimento de um trabalho educativo desenvolvente, e em consequência disso, propiciar a relação da criança com o acervo cultural da humanidade, o que nessa pesquisa de mestrado em sua primeira etapa de desenvolvimento, focaliza as possibilidades do ensino de matemática através da literatura infantil na pré-escola.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Matemática. Ensino. Educação Infantil.

### INTRODUÇÃO

Discutir as possibilidades do ensino da Matemática no âmbito da Educação Infantil, abordando as Literaturas-infantis como um importante recurso didático para o ensino e aprendizagem da matemática na primeira infância, é o objetivo geral que norteia todo trabalho. A intenção de se pesquisar acerca das Literaturas-Infantis se deu pela necessidade de discutir e explorar recursos que possam auxiliar no ensino da Matemática na Educação Infantil, tornando o ensino significativo para as crianças, com o objetivo de possibilitar a apropriação dos conceitos matemáticos nessa primeira etapa, dialogar com a necessidade de novos recursos para os discentes e dessa forma, contribuir com diversas possibilidades de recursos literários que possam auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem matemática, bem como, permitir o desenvolvimento da autonomia por meio dos contatos iniciais com as diferentes formas de linguagens, proporcionadas pelas Literaturas-Infantis.

<sup>309</sup> Jéssica Alves Florêncio Silva. Universidade Federal de Alagoas. [jessicaalvesfs@gmail.com](mailto:jessicaalvesfs@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0003-8042-7142>, <http://lattes.cnpq.br/9804817032986834>.

<sup>310</sup> Carolina Nozella Gama. Universidade Federal de Alagoas. [carolina.gama@cedu.ufal.br](mailto:carolina.gama@cedu.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0002-4379-6139>, <https://lattes.cnpq.br/8665460410864833>.

A apropriação dos conceitos da Matemática é de extrema importância, pois já na primeira etapa, as crianças desenvolvem diversas aprendizagens e diante disso, surge a necessidade de ampliar sua forma de pensar e agir diante das atividades e brincadeiras realizadas na escola, por esse modo, a forma como o professor irá trabalhar a Matemática, definirá a forma de compreensão de cada criança.

Nesta perspectiva, temos pesquisado livros de Literaturas-Infantis que abordem conhecimentos da Matemática, a fim de avaliar suas potencialidades como recurso de ensino, afinal há necessidade de estudos que possibilitem a discussão de propostas educacionais voltadas ao desenvolvimento da criança, o que perpassa pela compreensão de aprendizagens Matemáticas entre outras áreas do conhecimento. Diante disso, o professor assume um papel importante frente a esse processo, tendo em vista que ele é responsável pelo ensino e deverá propor atividades que desenvolvam as crianças.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de caráter qualitativo com a abordagem de pesquisa participante por meio do trabalho de campo, que envolve observação e registros, (NETO, 2004). A mesma acontecerá no Centro Municipal de Educação – CMEI Monteiro Lobato, localizado no Município de Joaquim Gomes – Alagoas, as observações serão voltadas para a pré-escola, mais precisamente uma turma do 2º período. Inicialmente faremos um levantamento da literatura sobre o tema pesquisado no portal da Capes, nos valendo de termos de busca como: “literatura infantil” e “matemática”; “matemática” e “educação infantil”; “matemática” e “desenvolvimento infantil”.

Na sequência, elaboraremos um roteiro de caracterização da escola e de observação da referida turma. Depois, realizaremos as observações e registros semanais orientados pelos roteiros de caracterização e observação. Nesse processo, buscaremos realizar uma avaliação do estado do desenvolvimento, enquanto atividade mediadora na prática educativa, que possibilite reflexões acerca do desenvolvimento das ações primordiais para que a apropriação das objetivações se realize. (FERREIRA; GALVÃO, 2021), nos valendo dos conceitos vigotskianos de nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKI, 2006). Tais etapas objetivam identificar o conhecimento matemático já existentes nas crianças e diante disso, planejar como propor uma prática pedagógica que contribua com a continuidade da aprendizagem matemática nessa primeira etapa da educação básica, o que

exigirá de nós a realização e processos de ensino que atuem na zona de desenvolvimento potencial das crianças.

Concomitantemente, seguiremos realizando o estudo do referencial teórico da pesquisa sob o enfoque materialista histórico-dialético, a teoria pedagógica histórico-crítica de Dermeval Saviani e a psicologia histórico-cultural, tendo como base a Proposta Pedagógica de Bauru – 2016, buscando avançar na compreensão acerca da concepção da educação e Educação Infantil, o papel do ensino de Matemática na Educação Infantil, a concepção de desenvolvimento infantil e o planejamento, realização e avaliação da prática pedagógica.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

As propostas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil precisam possibilitar metodologias de ensino que envolva a Matemática dentro das práticas escolares, conforme está exposto na proposta pedagógica de Bauru de (2016), por Pasqualini e Herrera (2016, p. 247) é dever de a escola desenvolver estratégias que possibilitem o acesso a produção dos conhecimentos matemáticos, beneficiando o desenvolvimento infantil por meio de práticas intencionais, fundamentadas, sistematizadas e conscientes. Para tanto, se faz necessário que esse conhecimento matemático seja apropriado desde a Educação Infantil, tendo em vista que, é nessa fase que a criança faz a descoberta do mundo e desvenda novas habilidades.

Dessa forma, o ensino da Matemática na Educação Infantil é primordial para o desenvolvimento do pensamento lógico matemático e para compreensão dos signos que perpassam o desenvolvimento histórico-cultural. Conforme Vygotski (1995, p.146-7), o “signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo.” Significa que o desenvolvimento vai da esfera social, externa, para a esfera psicológica, interna. Em outras palavras, inicialmente o signo foi um “(...) meio de comunicação e tão somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade (...)”, assim “(...) o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e que sua inclusão no sistema geral de comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa”.

A Matemática está presente desde a primeira infância, uma vez que a criança começa a perceber o mundo a sua volta, por meio da cultura que está inserida, tendo em vista a vivência dos sujeitos que estão ao seu redor, pois, a Matemática é utilizada como um instrumento de necessidade humana e dessa forma, na infância é possível notar os exemplos proporcionados

pela sociedade. Acresce que, durante as relações sociais a criança possui o contato com a Matemática, porém, ainda não compreende necessariamente sua importância e seus conceitos, diante disso, a forma como a aprendizagem será propiciada, contribuirá mais ou menos para o desenvolvimento do interesse de apropriar-se do saber.

No contexto do ensino da Matemática na Educação Infantil, não é possível pensar a Matemática como um assunto isolado, uma vez que, a Matemática está relacionada com o meio social de cada criança, que interfere diretamente no desenvolvimento da aprendizagem. Por isso, considerar as práticas sociais, os signos e os conhecimentos socialmente estabelecidos, é ampliar as metodologias de ensino, tendo como objetivo o reconhecimento das noções matemáticas desde a primeira infância, dialogando com o desenvolvimento que perpassa toda uma cultura. Vygotski defende que o conhecimento depende das mediações, das oportunidades oferecidas ou não às crianças. Pensar o ensino da Matemática por meio do recurso da Literatura Infantil é uma possibilidade de oferecer oportunidades de aprendizagens para as crianças nessa importante etapa do desenvolvimento. Afinal, a riqueza “cultural e humana dos processos de apropriação e objetivação que se produzirão no espaço escolar depende diretamente do trabalho pedagógico”, o que envolve a “seleção dos conteúdos da cultura historicamente acumulada” e a eleição das “formas mais adequadas para organizar a atividade infantil de modo que nela se reconstitua a atividade histórico-cultural do gênero humano.” (PASQUALINI e MARTINS, 2020, p. 442)

Com isso, o espaço escolar deve contribuir para o desenvolvimento de cada criança, o que envolve o ensino, que deverá selecionar da Matemática os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das crianças, bem como as melhores formas para tratá-los.

Ao selecionarmos como conteúdo do ensino as noções introdutórias de números, numerais, quantidades, a serem trabalhadas com as crianças de pré-escola, levantamos a hipótese de que uma forma e um recurso que poderá se adequar a tal ensino, são as produções literárias infantis que abordam tais conhecimentos nas suas histórias, a exemplo de: “Beleléu e os números” de Patrício Dugnani, que conta em versos a história de Gabriel, um menino muito bagunçado, e um personagem chamado Beleléu, que dar vida a bagunça, ao longo da história, os números vão sendo apresentados como a quantidade de brinquedos encontrados em diversos ambientes, a contagem de 1 a 10 é explorada durante toda a história. Camilo, o comilão de Ana Maria Machado, conta a história de um leitão chamado Camilo, amigo de todos, mas um grande comilão, ele gosta de comer bem, porém não gosta de trabalhar, por isso todas as comidas ele

quer ganhar e juntar em sua cesta, para comer e contar. Dez saczinhos de Tatiana Belinky, trata-se de uma brincadeira matemática a partir de versos simples e rimados, onde os dez saczinhos vão desaparecendo de acordo com as mais diversas situações.

Livro de números do Marcelo de Ruth Rocha, com suas rimas e algarismos, possibilita a contagem dos números de forma divertida. Livro dos números, bichos e flores de Cléo Busatto, aborda diversas ilustrações acerca da natureza e suas quantidades. Um amor de confusão de Dulce Rangel relata a história da Dona Galinha que não gostava de deixar ovinhos abandonados, todos que ela encontrava levava para o seu ninho, ressaltando a quantidade e a diversidade. João e os dez pés de feijão de José Roberto Torero e Marcus Aurellus Pimenta, retrata a história de 10 pés de feijão, com características engraçadas, esquisitas, surpreendentes e com finais diferentes.

De acordo com Vygostki (1984) a criança é considerada um ser ativo, participante, que está em constante criação de hipóteses sobre as mais diversas situações do cotidiano, por esse modo, a aprendizagem é construída dentro de um processo que valorize a interação e os saberes coletivos, propiciando o conhecimento matemático na Educação Infantil, que potencializa o desenvolvimento da criança.

Por meio das Literaturas-Infantis como recurso para o ensino da Matemática, o professor da pré-escola poderá desenvolver atividades que possibilitem as brincadeiras, a criatividade, os jogos, os desenhos, assim como as interações, que permitam a construção da mediação no espaço escolar com crianças da Educação Infantil. Diante disso, o professor poderá proporcionar intervenções que propiciem apropriações para as crianças, por meio da utilização de uma nova proposta como por exemplo os recursos literários que embasam os conceitos matemáticos, de maneira que, as crianças possam desvendar novos conhecimentos e habilidades.

“O conhecimento matemático é uma forma de refletir a realidade construída ao longo do desenvolvimento histórico-cultural do gênero humano.” (DAMAZIO; ALMEIDA, 2009) A necessidade emergente do ensino intencional dos saberes matemáticos desde a Educação Infantil, reiteram a importância de se ensinar de forma envolvente e não isolada do acervo cultural e da sociedade em geral.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos bibliográficos realizados, compreendemos que um caminho possível para o desenvolvimento do ensino da Matemática na Educação Infantil, é de se propor às crianças da pré-escola, atividades capazes de possibilitar aprendizagens individuais e coletivas por meio da Literatura Infantil como principal recurso, bem como, contribuir para a prática pedagógica do professor, que assume um papel de grande importância frente aos desafios que perpassam todo espaço escolar.

Como mencionamos anteriormente, a pesquisa encontra-se em andamento, na sua fase inicial, desse modo ainda não se possui resultados ou conclusões, para além da discussão da temática a partir da bibliografia sobre o tema acessada até o momento.

Esperamos com o avançar da pesquisa, aventar possibilidades para se pensar o ensino da Matemática desde a Educação Infantil, tendo em vista a ampliação do universo cultural e do desenvolvimento das crianças, de maneira que, os saberes matemáticos sejam reconhecidos e apreendidos pelas crianças, permitindo a atração, o gosto e o prazer pelo mundo da Matemática, ressaltando a importância desses saberes para a promoção do desenvolvimento e do raciocínio lógico infantil.

## REFERÊNCIAS

DAMAZIO, A.; ALMEIDA, O. R. **Uma abordagem histórico-cultural dos conceitos numéricos cotidianos de crianças da educação infantil**. *Contrapontos*, v.9, n.3, p.65-78, Itajaí, set/dez, 2009.

HERRERA L. I. (coords.) Matemática. In: PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino Bauru/SP** [recurso eletrônico]. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em:  
[https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf). Acesso em: 05 mar. 2023.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PASQUALINI, J.; MARTINS, L.M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>

PEREIRA CASTRO, T.; GALVÃO, A. C. Avaliação na educação infantil: contribuições a luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico cultural. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 130–147, 2021. DOI: 10.5216/rp.v32i2.70896. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70896>. Acesso em: 6 abr. 2023.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

## A PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ: UM OLHAR PARA A SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS NA TEMÁTICA DE INVESTIMENTOS

715

MOTA, Felipe Miranda<sup>311</sup>

VIANA, Sidney Leandro da Silva<sup>312</sup>

LOZADA, Claudia de Oliveira<sup>313</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar as possíveis contribuições da problematização com o Arco de Maguerез em situações de ensino e aprendizagem que considerem temas relacionados à Educação Financeira (investimentos) para a formação de sujeitos críticos e atuantes em sociedade. Para tal, buscamos apoio nos estudos que tratam da Problematização com o Arco de Maguerез (BERBEL, 2012), da Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2001) e investimentos (OCDE, 2018). Assim, utilizando de um estudo bibliográfico, enxergamos a problematização com o Arco de Maguerез, como um instrumento pedagógico que venha a estimular as potencialidades dos alunos em sala de aula, no que concerne à promoção do conhecimento reflexivo, capaz de fundamentar os significados, características e particularidades dos conceitos que compõem a área de investimentos, que servem como argumentação para as escolhas financeiras dos alunos enquanto futuros investidores.

**Palavras-chave:** Arco de Maguerез; Educação Financeira; Investimentos.

### INTRODUÇÃO

Um fator de contribuição para que a Matemática seja pouca atrativa nas situações de ensino e aprendizagem, é que o seu caráter prático, por vezes, é deixado de lado. Com isso, os estudantes passam a enxergá-la como difícil e que ela requer deles uma exigência bastante elevada de memorização (CASTRO; PEREIRA, 2020). A partir do exposto, pode-se elencar que os estudantes raramente percebem as aplicações matemáticas e que isso se dá devido à falta de contextualização na sala de aula.

Em particular, no que se refere às temáticas de Educação Financeira, observamos a orientação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) de se trabalhar as temáticas do campo financeiro nas aulas de Matemática, como orçamento doméstico,

<sup>311</sup> Felipe Miranda Mota. Universidade Federal de Alagoas. felipemiranda.mat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2394-099X>, <http://lattes.cnpq.br/4170700318867000>.

<sup>312</sup> Sidney Leandro da Silva Viana. Universidade Federal de Alagoas. sidney.viana@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-5309-486X>, <http://lattes.cnpq.br/562945457545995>.

<sup>313</sup> Claudia de Oliveira Lozada. Universidade Federal de Alagoas. claloz@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0003-1425-9956>, <http://lattes.cnpq.br/0159685938643830>

planejamento financeiro, consumo e investimentos, de modo a garantir uma formação para o exercício da cidadania. De acordo com o Caderno de Educação Financeira – Gestão de Finanças Pessoais, disponibilizado pelo Banco Central do Brasil (2014, p. 7) a Educação Financeira “é o meio de prover conhecimentos e informações sobre comportamentos básicos que contribuem para melhor a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades”.

Assim sendo, é preciso que o professor de Matemática crie e utilize diferentes abordagens com o intuito que os estudantes entendam e relacionem a Matemática com as suas atividades diárias, para que contribua na solução de problemas no convívio em sociedade. Por esse viés, tratando de abordagem de ensino, enxergamos a problematização com o Arco de Magueréz como relevante para a promoção da aprendizagem ao considerar a aplicação do conhecimento matemático, uma vez que é considerada a realidade como ponto de partida e aplicação nela (BERBEL, 2012).

Considerando que investimento é um tema atual e que nos últimos anos tem se expandido chamando a atenção de muitas pessoas, inclusive jovens, é essencial que seja abordado ainda na Educação Básica para que os alunos adquiram conhecimentos básicos que os instrumentalizem a lidar com os diferentes tipos de investimento. Com as elucidações anteriores, o estudo apresentado neste trabalho tem como problema motivador *quais as possíveis contribuições da problematização com o Arco de Magueréz em situações de ensino e aprendizagem que considerem temas relacionados à Educação Financeira (investimentos) para formação de sujeitos críticos e atuantes em sociedade?* e como objetivo principal *investigar as possíveis contribuições da problematização com o Arco de Magueréz em situações de ensino e aprendizagem que considerem temas relacionados à Educação Financeira (investimentos) para a formação de sujeitos críticos e atuantes em sociedade.*

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico, como foco em obter subsídios para que se responda ao questionamento apresentado no tópico anterior. Para tanto, utilizou-se de argumentos encontrados nas teorias de Educação Financeira e Educação Matemática, estabelecendo-se um diálogo com a teoria do Arco de Magueréz.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A OCDE definiu Educação financeira como “o processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras (...)”. Ficou evidente pela definição dada que a Educação Financeira possui um espectro maior abrangendo consumidores e investidores, uma vez que como Santos (2009, p. 1) a economia tornou-se globalizada, competitiva e mais complexa, com uma oferta maior de produtos financeiros, em que os clientes terão que fazer escolhas mais assertivas e tentar reduzir riscos financeiros, planejando-se para tanto.

Atualmente, a área de investimentos não é exclusiva de quem detém um patrimônio financeiro elevado, pois há tipos de investimentos como por exemplo, certificados de Depósito Bancário (CDBs), títulos do tesouro direto, letras de crédito (LCI e LCA), debêntures, fundos de investimentos de renda fixa, etc, para diversos perfis financeiros, desde aqueles que podem investir grandes quantias até aqueles que iniciam com pequenos valores. Mas, o que vem a ser investimento? Torres e Barros (2014, p. 40) citando Reilly e Brown (2009) definem investimento como “comprometimento de dinheiro por um período de tempo, visando pagamentos futuros que irão compensar o processo decorrido; os investimentos podem ser realizados por um indivíduo, ente governamental, fundo de pensão ou organização”. Os autores ainda explicam que “ao realizar um investimento financeiro, é preciso identificar algumas metas, tais como: o tempo no qual o capital será investido, o objetivo do investimento, o risco a ser tomado, o cenário econômico atual, o tipo de investimento, entre outros aspectos”.

No Brasil, a área de investimentos tem crescido nos últimos anos, sobretudo, devido a alguns fatores como a própria globalização que já citamos, ascensão da economia digital, democratização da bolsa de valores, aumento do número de fintechs e instituições financeiras, entre outros fatores, que levaram um maior interesse do público em geral pelo mercado financeiro. Um levantamento realizado pela Bolsa de Valores, denominada de B3, constatou que entre junho de 2021 e junho de 2022, o número de investidores pessoa física na bolsa de valores passou de 3,2 milhões para 4,4 milhões. No entanto, investir implica em preparar-se primeiramente, estudando os tipos de investimentos, analisando os riscos que envolvem cada um, para então, tomar a decisão de investir, além de certificar-se se a instituição financeira na

qual o investimento será realizado possui credibilidade no mercado financeiro e está autorizada pelo Banco Central para funcionar.

Recentemente, o cenário financeiro mundial tem se deparado com casos em que investidores foram prejudicados em determinados investimentos, como foi o caso do rombo financeiro das Americanas S/A, a empresa de criptomoedas FTX, acusada de fraude nos Estados Unidos e falência do Silicon Valley Bank, um banco norte-americano de startups e venture capital. Daí, especialistas recomendarem que os investidores tenham uma carteira diversificada de investimentos como uma estratégia para se protegerem de grandes perdas em momentos de crise do mercado financeiro. Nesse sentido, diante de um cenário tão complexo e volátil do mercado financeiro, é preciso desenvolver a competência crítica e analítica desde cedo, no caso, desde a Educação Básica.

Diante da concepção de Skovsmose sobre a Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2001), podemos compreender que o conhecimento matemático é um processo construtivo, no qual devem ser valorizadas as ações dos alunos de investigar, criar, refletir, aplicar e validar as hipóteses, bem como modelar problemas, pesquisar exemplos que corroborem com as afirmações e verificar uma melhor adequação aos problemas que são propostos em sala de aula, estimulando, assim, a criticidade do estudante (SKOVSMOSE, 2001). Essas ações constituem-se de ferramentas importantes para os debates acerca da Educação Financeira na Educação Básica. No que um dos conceitos no campo da Educação Financeira, o de investimentos, é um dos pontos centrais de políticas públicas. O relatório da OCDE (OCDE, 2018) demonstra a tentativa de concretizar uma iniciativa multilateral envolvendo a temática dos investimentos, mas conforme coloca o próprio relatório, não se obteve êxito. Todavia, a OCDE enquanto principal negociador das práticas que regularizam ações para o desenvolvimento econômico dos países vem adotando uma abordagem mais pragmática entre acordos internacionais (OCDE, 2018).

Ao orientar a implantação dessas regras em torno dos investimentos, a OCDE alcançou sucesso ao negociar as recomendações que se tornaram regras com ampla aceitação entre os países, entre elas a de tornar mais acessível as regras de investimentos, buscando atrair novos investidores e facilitar o fluxo dos investimentos a nível internacional (OCDE, 2018). Para tanto, essa inserção no ambiente escolar pode ser feita a partir da problematização, de modo a utilizar-se do Arco de Margueriez para que se possa resolver problemas, uma vez que nela é considerada a realidade como ponto de partida e aplicação nela (BERBEL, 2012), isto é, toda

situação de ensino e promoção da aprendizagem partirá da realidade (problema diante de um contexto real – situação norteadora), com o intuito que o estudante analise, reflita e investigue aquele problema, buscando solução para ele e fazendo a aplicação na realidade quando estiver frente à situação parecida.

De acordo com Colombo e Berbel (2007, p. 123), a educação problematizadora com o Arco de Maguerez aparece com “o fortalecimento da necessidade de uma perspectiva de ensino mais voltada para a construção do conhecimento pelo aluno”, assim, o aluno é visto como um sujeito ativo nas situações de aprendizagem e na busca de conhecimento. Ainda para Colombo e Berbel (2007, p. 124), “a riqueza dessa metodologia está em suas características e etapas, mobilizadoras de diferentes habilidades intelectuais dos sujeitos, demandando, no entanto, disposição e esforços”, com isso, percebe-se que esta metodologia está alicerçada em etapas, são elas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

Por esse viés, tratando das etapas do Arco, Colombo e Berbel (2012) destacam que na primeira etapa se dá a observação da realidade e a definição do problema, e que este é o início do processo de apropriação de informações diversas pelos sujeitos. Assim, tratando de investimentos com a utilização do Arco, pode-se considerar situações ligadas à realidade, principalmente aquelas que fazem parte dos contextos dos estudantes, para que assim eles se sintam mais engajados em problematizar as situações esboçadas. Em particular, no que se refere a temática dos investimentos, pode-se propor um problema cujo objetivo seja fazer com o que o aluno analise as oportunidades financeiras e, então, possa fazer boas escolhas, de modo a desperta-los para o desenvolvimento de novos hábitos.

Na segunda etapa, ainda segundo as autoras, após estarem em mãos os problemas, os pontos-chave permitirão uma maior compreensão do problema, permitindo uma maior reflexão sobre ele, uma vez que diz respeito ao que está sendo tratado no problema, ou seja, o que está sendo investigado, os termos matemáticos e não matemáticos presentes, como por exemplos os termos como liquidez, juros, rentabilidade e vencimentos, importantes conceitos para a construção de investimentos em sala de aula. Por conseguinte, na etapa de Teorização, os estudantes serão levados a discutir sobre o que o problema aborda, o conteúdo matemático. Colombo e Berbel (2007, p. 125) assentam que, nesta etapa, “os dados obtidos, registrados e tratados, são analisados e discutidos, buscando-se um sentido para eles, tendo sempre em vista o problema”. Na etapa de hipóteses de solução do Arco de Maguerez, os estudantes decidem as

estratégias para resolver o problema, se existe apenas um meio e qual seria o mais eficaz, utilizando dos diversos registros (operações matemáticas, gráficos, tabelas), em que se pode fazer uso de aplicativos do mercado de ações, como o *NuInvestimentos* e *XP Investimentos*, em que os alunos podem analisar as variações nos preços de determinados fundos de investimentos, desenvolvendo, também a capacidade crítica dele analisar essas variações estabelecendo as possíveis relações com o problema que está sendo proposto.

Por fim, na última etapa, a Aplicação na realidade permitirá uma análise de onde o problema partiu, até onde chegou e quais as implicações do possível conhecimento construído para aquele meio. Para ser mais específico, nessa última fase, os estudantes podem expor suas reflexões com base no problema e na situação norteadora e os impactos do resultado numérico na realidade (BERBEL, 2012). Nessa etapa, é importante que se construa junto ao aluno a ideia de que as vantagens dos investimentos variam de acordo com os objetivos e os perfis de cada investidor, a fim de não generalizar essas oportunidades, buscando atingir uma formalidade matemática, tendo em vista que os hábitos e escolhas de investidores e futuros investidores variam de acordo com esses aspectos. Nessa perspectiva é que se cria uma relação íntima entre a Educação Financeira e a Educação Matemática Crítica, tendo em vista que a Educação Financeira orientada pelos relatórios da OCDE (2005; 2008) e que serve como base para os documentos da ENEF (BRASIL, 2010; 2020), propõe reflexões para que ocorra a melhoria na compreensão dos conceito e produtos financeiros, utilizando-se de informações do cotidiano e orientações para que os docentes possam desenvolver as competências necessárias para a sua formação cidadã (BRASIL, 2010), contribuindo, ainda, para o Letramento Financeiro dos indivíduos brasileiros. Desta forma é que o conhecimento deve ser problematizado em sala de aula, permitindo a comunicação entre os estudantes e o professor para que eles possam construir significados e ressignificar de modo amplo os conceitos ministrados em sala de aula, rompendo com a ideia de que o professor detém todo o saber, prevalecendo uma relação dialética entre todos os indivíduos que compõem o ambiente escolar (SKOVSMOSE, 2001). Além disso, é diante dessas discussões, percebe-se que os princípios da Educação Financeira estão fundamentados na Educação Matemática Crítica, uma vez que propõe construir um ambiente escolar que empodere os indivíduos para o enfrentamento de problemas sociais, em particular, os problemas consequentes da instabilidade financeira de cada indivíduo, que é fruto do da má gestão dos recursos e do consumismo, além da falta de preparo para preocupar-se com o futuro.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, ao trabalhar os investimentos a partir da problematização, podemos observar que há estímulos, também, ao empoderamento dos alunos enquanto cidadãos, na medida em que se estimula, também, o desenvolvimento da criticidade desses indivíduos. Além disso, ao propormos um diálogo entre a teoria do Arco de Margueres, a Educação Matemática Crítica e a Educação Financeira, enxergamos a necessidade de um instrumento pedagógico que venha estimular as potencialidades dos alunos em sala de aula, principalmente na promoção do conhecimento reflexivo, capaz de fundamentar os significados, características e particularidades dos conceitos que compõem a área de investimentos, que servem como argumentação para as escolhas financeiras dos alunos enquanto futuros investidores.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o Arco de Magueres**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL, 2012.

BRASIL. **Programa de Educação Financeira nas Escolas**, 2014. Disponível em: <http://www.edufinanceiranaescola.gov.br>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Secretária de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental e Médio. Brasília, 2018.

CASTRO, Bianca de Paula; PEREIRA, Ana Amélia de Souza. Educação Matemática no Ensino Fundamental: matemática de caráter prático nos anos iniciais. **Revista Científica UNIFAFAGOC**, Ubá – MG, v. 5, n.1, p. 140 – 152, 2020.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização com o arco de Magueres e sua relação com os saberes de professores. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 8, n. 2, p. 121-146, 2007.

OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE**: Brasil. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em 03 mar. 2023.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus. 2001.

## A SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES MATEMÁTICOS POR MEIO DA LEITURA E DA LITERATURA INFANTIL

722

PORTELA, Márcia da Silva Santos<sup>314</sup>

OLIVEIRA, Carloney Alves de<sup>315</sup>

AMANCIO, Joenneyres Raio de Souza<sup>316</sup>

### RESUMO

Este estudo objetiva analisar sobre a sistematização dos saberes matemáticos por meio da leitura e da literatura infantil, utilizando o livro infantil Tarsilinha e as formas, das autoras Secco e Amaral. Tendo como específicos: 1) Evidenciar as contribuições da leitura e da literatura infantil para o ensino da Geometria Plana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 2) Identificar as possibilidades de integrar a leitura e a literatura infantil com o ensino da Matemática. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa com a realização de um estudo bibliográfico, bem como a análise do livro infantil selecionado, utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2002). Portanto, a leitura e a literatura infantil, quando bem utilizados pelos professores, tornam-se recursos relevantes para a sistematização da aprendizagem dos saberes matemáticos.

**Palavras-chave:** Leitura. Geometria. Literatura Infantil. Matemática.

### INTRODUÇÃO

A literatura infantil está presente desde os tempos antigos. Ouvir, ler e contar histórias parece ser um exercício humano universalizado. Durante toda trajetória escolar, as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são fundamentais para ensino. A este respeito Souza e Oliveira (2010) sustenta que um ensino que trate Matemática e literatura de forma interrelacionada: (i) contribui para a formação de alunos leitores que se apropriam da leitura como prática social; (ii) forma alunos capazes de utilizar os elementos necessários para compreender um texto; (iii) forma alunos conhecedores da linguagem, de conceitos e de ideias matemáticas e (iv) leva os alunos a saberem utilizar diferentes estratégias para resolver problemas — organizando e comprovando hipóteses — e a relacionar as suas experiências com o saber matemático.

<sup>314</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: pormar.al@gmail.com

<sup>315</sup> Doutor em Educação (UFAL), professor do Centro de Educação (Cedu), na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: carloney.oliveira@cedu.ufal.br

<sup>316</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista da FAPEAL. Membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: Rd-raio@hotmail.com

Muitos autores abordam a utilização da literatura infantil no ensino da Matemática, particularmente em crianças, pode motivar, promover conexões com os interesses dos alunos, criar contextos de aprendizagem significativos, funcionando como uma metodologia para desenvolver conhecimento e competências matemáticas (Cook, 2011; Harb, 2007, Haury, 2001; Menezes, 2011; National Council of Teachers of Mathematics, 2000; Smole, 2000).

Evidenciando a parceria de integrar a literatura infantil e da Matemática podem resultar, Valentim (2011, p.10) considera que,

Se considerarmos a literatura, de um lado, como representante do imaginário e a matemática, de outro lado, como representante do lógico a união das duas significaria um passo para a unificação de um processo de (in) formação da educação para o ser humano.

O reconhecimento das possibilidades da literatura infantil, no ensino e aprendizagem da Matemática e a sua integração nas práticas de leituras em sala de aula, depende de como o professor irá organizar em seu planejamento, alinhando características que provém da literatura e da matemática, para que ambas se integrem, no que diz respeito, ao imaginário e o lógico, e com isso, contribuindo com a sistematização de saberes matemáticos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, pois entendemos que as experiências pessoais do pesquisador, são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados (TEXEIRA, 2010).

Os procedimentos metodológicos consistem em um levantamento bibliográfico. Além disso, a análise do livro infantil foi fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2002).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

### **Abordagens Teóricas acerca da leitura, Literatura e a Matemática**

O ensino fundamentado em leitura e literatura contribuem na aprendizagem das crianças independentemente da área do conhecimento que está sendo trabalhada, que por sua vez integra a realidade e a teoria, possibilita a busca de informações, reconhecimento de valores éticos e morais. Há décadas, muitos pesquisadores, tais como: SOUZA E OLIVEIRA, 2010; SMOLE, 1997 e entre outros)

De acordo com Smole (1997, p. 12):

Integrar literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática, pois, em atividades deste tipo, os alunos não aprendem primeiro a matemática para depois aplicar na história, mas exploram a matemática e a história ao mesmo tempo.

A autora trata a leitura sendo aquela em que permiti que a criança interprete, o que está escrito, relacionando ao mundo que o circunda, e com isso aflorando a percepção do modo de olhar, numa perspectiva do seu ponto de vista. Exploração do espaço em que a integração da matemática e a literatura, estejam atreladas ao mesmo tempo. Atividades em que é possível unificar a leitura, literatura e matemática, favorece no desenvolvimento de novas habilidades e competências, auxiliando na sistematização dos saberes matemáticos, contribuindo na interpretação de situações problemas, lapidando seus resultados e direcionando aos esclarecimentos de forma contextualizada, fazendo com que o aprendizado da matemática, torne mais criativo e aplicável no seu cotidiano.

Nacarato et al. (2015, p. 103) reforçam esta ideia quando afirmam que

É importante proporcionar aos alunos situações que os levem a perceber que é possível encontrar, num simples texto de literatura infantil, situações matemáticas. Quando conseguem compreender essa relação, seu interesse pela leitura aumenta; além disso, sentem-se estimulados. Por esse motivo, as atividades realizadas passam a ter maior significado, num processo que acaba por constituir um conhecimento contextualizado. Além disso, essa prática abre espaço para a comunicação nas aulas de matemática, até então caracterizadas pelo silêncio e pela realização de atividades que promovem o método mecânico de cálculos.

Carneiro e Passos (2007, p.2) concordam com a ideia quando afirma que, “[...] a literatura infantil nas aulas de matemática é uma das possibilidades para tornar essa disciplina mais interessante e motivadora, o que possibilita diminuir os elevados índices de insucesso matemático nos alunos”.

### **O Ensino da Geometria e a literatura infantil**

A escolha do tema de Geometria se deu, a partir do livro a ser trabalhado, sendo ele: Tarsilinha e as formas, das autoras Secco e Amaral. Conhecer as formas geométricas por meio de obras literárias. Em Tarsilinha e as Formas, a percepção dos elementos que compõem as pinturas da modernista Tarsila do Amaral, é uma forma de proporcionar e despertar o olhar das crianças.

Baseando-se em Lorenzato (1995, p.3) afirma que o abandono do ensino da geometria tem diversas causas:

[...] porém, duas delas estão atuando forte e diretamente em sala de aula: a primeira é que muitos professores não detêm os conhecimentos geométricos necessários para a realização de suas práticas pedagógicas. [...] A segunda causa da omissão geométrica deve-se à exagerada importância que, entre nós, desempenha o livro didático, quer devido à má formação de nossos professores, quer devido à estafante jornada de trabalho que estão submetidos.

Como afirma Lorenzato (1995), alguns momentos o professor faz uso do livro didático como única fonte de apoio para a suas aulas e, ao se observar muitos livros nota-se alguns ainda deixam este conteúdo para ser estudado no final. Desta forma, muitos professores alegam que não conseguem se aprofundar nestes conceitos devido ao fato de não haver tempo no ano letivo para tratar sobre o conteúdo da geometria.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, p.55):

Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive.

Este documento traz ainda que “[...] o trabalho com noções geométricas contribui para a aprendizagem de números e medidas, pois estimula a criança a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar regularidades e vice-versa”. O uso da literatura amplia possibilidades de vislumbrar, as figuras geométricas dispostas de outras formas, ou seja, no contexto de uma história infantil.

Vale ressaltar que, o ensino da Geometria não consiste no processo de transmissão do conhecimento por parte do professor, ele tem que ter a competência e habilidade de mediar, orientar as crianças a desvendar e compreender, os significados das palavras dentro do mundo de possibilidades que o cerca.

Diversos estudos (CAREY, 1992, WELCHMAN-TISCHER, 1992, KLIMAN; RICHARDS, 1992, entre outros) destacam as potencialidades das práticas de ensino que desenvolveram conteúdos matemáticos a partir da literatura infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde muito cedo a leitura e a literatura infantil fazem parte da vida das crianças, ou sejam, das formas como ouvinte ou como leitoras, realizando-os de maneira informal ou designado pelo professor em sala de aula. A matemática por sua vez, também está inserida na vida da criança no seu cotidiano, e no ambiente escolar a sistematização dos saberes

matemáticos, se aprofundam por meio de atividades que fazem uso do imaginário, que neste caso adquirindo conhecimento, por meio da leitura de livros infantis.

Para utilizar histórias nas aulas de Matemática, o professor tem de perceber as potencialidades que a utilização destes contextos pode ter no processo de ensino/aprendizagem da disciplina/área curricular. Talvez esta seja uma das razões porque grande parte dos professores, tal como acontecia comigo, não utiliza de forma regular a literatura infantil para ensinar Matemática.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Título original: L'Analyse de Coremt. Presses universitaires de France. 1977. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70,2002. 226p.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.

CAREY, Deborah A. **The patchwork quilt**: a context for problem solving. Arithmetic Teacher, Reston, v. 39, n. 4, p.199-203, dez.1992.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando.; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **Matemática e literatura infantil: uma possibilidade para quebrar a armadilha do desconhecimento matemático**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL-COLE, 2007. p. 1-10.

COOK, John. **Teaching elementary Mathematics with children's literature**. Vanderbilt University, 2011. Acess 10 de mar de 2023, disponível em <http://discoverarchive.vanderbilt.edu/handle/1803/4936>

HARB, Jennifer. K. (2007). **A lesson learned**: Integrating literature into the content áreas (Senior Honors Theses). Eastern Michigan University.

HAURY, David. L. (2001). **Literature-based mathematics in elementary school**. National Association for Gifted Children, acessado a 13 de outubro de 2012, disponível em <http://www.nagc.org/index.aspx?id=334>.

KLIMAN, Marlene; RICHARDS, Judith. **Writing, sharing and discussing mathematics stories**. Arithmetic Teacher, Reston, v. 38, n. 3, p. 138-141, nov. 1992.

LORENZATO, Sergio. **Por que ensinar geometria?** Educação Matemática em Revista, SBEM, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 1-64, 1995.

MENEZES, Luis. (2011). **Matemática, literatura & aulas**. Educação e Matemática, 115, 6-7.

NACARATO, Adair Mendes. M.; MENGALI, Brenda Lema da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglione. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). **Principles and standards for school Mathematics**, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

SMOLE, Kátia C. Stocco; CÂNDIDO, Patrícia T.; STANCANELLI, Renata. **Matemática e literatura infantil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Lê, 1997.

SMOLE, Kátia C. Stocco.(2000). **A Matemática na Educação Infantil**. Porto Alegre: Edições Artmed.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; & OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. (2010). **Articulação entre literatura infantil e Matemática**: Intervenções docentes. *Bolema*, 2, (37), 955-975.

TEXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VALENTIM, Antônio. (2011). **A literatura em diálogo com a Matemática. XIII Conferência internacional de educação Matemática**. Comitê Interamericano de Educação Matemática (pp.1-10). Recife, acessado a 10 de março de 2023, disponível em <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/815/submission/layout/815-9710-1-LE.pdf>.

WELCHMAN-TISCHER, R. **How to use children's literature to teach mathematics**. Reston: NCTM, 1992. p.75.

## ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVO PRESENTES NAS PRODUÇÕES EM MESTRADOS E DOUTORADOS ACADÊMICOS

728

CAVALCANTE, Angely Naiana Macena<sup>317</sup>

LIRA, Tatiane Hilário<sup>318</sup>

FIREMAN, Elton Casado<sup>319</sup>

### RESUMO

A expansão das produções acadêmicas e o interesse por estudos voltados para o Ensino por Investigação foram o ponto inicial para que esta pesquisa fosse realizada. Partindo da observação de Teses e Dissertações produzidas no âmbito de programas de Pós graduação na área de Ensino da CAPES, o presente trabalho apresenta um levantamento realizado no segundo semestre de 2022, em que 45 (quarenta e cinco) trabalhos foram encontrados no período de 2017 a 2022 referente a área de análise, com base nos critérios de inclusão e exclusão definidos no processo metodológico, proveniente de 19 universidades sendo 40 dissertações e 5 teses. As regiões que mais se concentram as discussões são Sudeste (20) e Nordeste (15), a Universidade de São Paulo (14) produziu a maioria dos trabalhos selecionados e, quanto aos orientadores, Luciana Sedano, Daniela Scarpa e Marcelo Motokane orientaram a maioria dos trabalhos (5 cada um).

**Palavras-chave:** Ensino, Dissertações e Teses, Produção Científica, Ensino por Investigação.

### INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências é uma área que vem sendo bastante discutida durante os últimos anos, alguns autores como KRASILCHIK (2009), afirma que muitas vezes, esse ensino vem sendo colocado como propedêutico, memorístico e com pouco significado para a maioria dos alunos. Destacamos o Ensino de Ciências por Investigação (EnCI), como uma abordagem didática, que pode inserir os estudantes, de forma ativa, no processo de construção do seu conhecimento, levando em consideração suas atitudes, pensamentos, ações e criticidade, tendo a construção do conhecimento como centro do processo de ensino e aprendizagem e rompendo com o ensino mecânico encontrado muitas vezes dentro das escolas.

<sup>317</sup> Angely Naiana Macena Cavalcante. Universidade Federal de Alagoas. [angely.cavalcante@cedu.ufal.br](mailto:angely.cavalcante@cedu.ufal.br), <http://lattes.cnpq.br/4607033196027426>.

<sup>318</sup> Tatiane Hilário de Lira. Universidade Federal de Alagoas. [tatiانهilario@live.com](mailto:tatiانهilario@live.com), <http://lattes.cnpq.br/0116845229877831>.

<sup>319</sup> Elton Casado Fireman. Universidade Federal de Alagoas. [eltonfireman@gmail.com](mailto:eltonfireman@gmail.com), <http://lattes.cnpq.br/8569068916474005>.



Outros autores, discutem também EnCI, na formação de professore (LORENZETTI, DELIZOICOV 2001; BRITO, FIREMAN, 2016; MOURA, VALOIS, LIMA, 2016; FRANCO, MUNFORD 2018; SEDANO, CARVALHO 2017; MORAES, CARVALHO, 2018), desde a formação inicial, até as formações, no qual, ao vivenciarem atividades investigativas, os docentes podem estreitar as relações com o ensino investigativo, mantendo uma maior aproximação com o que será trabalhado com seus alunos. Dentro deste contexto, este trabalho tem por objetivo, mapear as sequências de ensinos investigativos presentes nas dissertações e teses da área de Ensino da CAPES, desta forma, nos dando uma visão da produção acadêmica dentro do tema.

## METODOLOGIA

Para a realização deste recorte da pesquisa, optou-se por uma pesquisa do tipo quantitativa. A pesquisa quantitativa é utilizada para que os resultados sejam garantidos utilizando assim a quantidade exata daquilo que se investiga e deseja analisar posteriormente. Segundo Michel (2005), a pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que utiliza a quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento, mediante técnicas estatísticas, tais como percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica tem um grande potencial exploratório, partindo de estudos que já foram publicados. Dentro do universo de pesquisas bibliográficas, foi escolhida a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que de acordo com Costa e Zoltowski (2014), é composta pelas seguintes etapas: delimitação da questão a ser pesquisada, escolha das fontes de dados, eleição das palavras-chave para a busca, busca e armazenamento dos resultados, seleção dos trabalhos (critérios de inclusão e exclusão), extração dos dados dos artigos selecionados, avaliação dos artigos, síntese e interpretação dos dados.

Iniciamos a catalogação de trabalhos por ano e descritores, dentro do portal da capes, para o levantamento dos trabalhos produzidos, utilizamos os seguintes descritores: "ensino por investigação"; "sequência didática investigativa"; "sequência de ensino investigativo"; "sequência de ensino investigativa"<sup>320</sup> e "Ensino de Ciências por investigação". Foi realizada

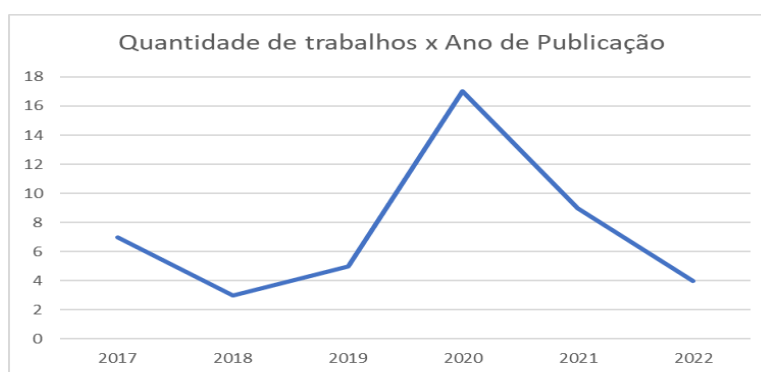
<sup>320</sup> "sequência de ensino investigativo"; "sequência de ensino investigativa", podemos observar que há uma diferença conceitual em relação aos termos "investigativo" e "investigativa". Essa questão foi analisada por autores como Carvalho que questionaram se (CARVALHO, 2018) o 'investigativo' concordaria com 'sequência' – sequência de ensino investigativa – ou com 'ensino' – sequência de ensino investigativo).

uma busca pelos descritores elencados a partir da leitura flutuante do título, palavras-chaves e resumo dos trabalhos.

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: constar no título, resumo ou palavras-chave, os descritores e ser redirecionado para o ensino de Ciências, mesmo que a sequência investigativa não tenha sido aplicada. Já os critérios de exclusão, foram: trabalhos de revisão de literatura e trabalhos indisponíveis para visualização. Consideramos para análise os trabalhos de “Mestrado e Doutorados acadêmicos” e a área de Ensino da CAPES (Área 46). A área 46 da CAPES “é, portanto, uma Área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade.” (CAPES, 2013).

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Quanto aos resultados, foram encontrados um total de 664 trabalhos na área 46 da CAPES, porém utilizando os filtros pensados para a pesquisa, tais como: mestrados e doutorados acadêmicos, recorte temporal entre 2017 e 2022 e área 46 (Ensino), foram encontrados 79 trabalhos entre os quais, 71 trabalhos estavam disponíveis para download e 8 estavam indisponíveis para visualização e download tanto no banco de dissertações da CAPES quanto nos repositórios online de cada instituição de ensino. Dos 71 trabalhos disponíveis apenas 45 se tratava de Sequência de Ensino Investigativo (SEI) e Sequência Didática (SD), portanto foram incluídos na lista para serem analisados conforme os critérios da pesquisa. Em relação ao tipo de trabalho, 40 foram de Dissertações e 5 de Teses, distribuídos por ano como segue no gráfico abaixo:



Fonte: Dados da Pesquisa

Notamos no gráfico acima que o maior ano de publicação referente a temática, foi o ano de 2020 com 17 trabalhos (teses e dissertações) e a menor quantidade de trabalhos realizados na temática, foi no ano de 2017, com apenas 3 trabalhos, seguido do ano de 2022 com apenas 4 trabalhos. Observamos também os descritores e a quantidade de trabalhos relacionados a eles, no intuito de contabilizar o descritor mais utilizado nas pesquisas. No gráfico abaixo observamos a quantidade de trabalhos encontrados no portal da capes, relacionados aos descritores selecionados para pesquisa, referente ao marco temporal.



**Fonte:** Dados da Pesquisa

Em relação aos descritores utilizados na pesquisa, foram encontrados os dados acima após a inserção dos filtros, pode-se observar que o termo “Ensino por Investigação” tem uma maior quantidade de trabalhos (19), o que vale ressaltar que os termos utilizados nos descritores acima, podem ter variações, ou seja, o termo com maior quantidade refere-se a um termo mais abrangente, no qual dentro do mesmo, pode-se encontrar “Sequências de Ensino”, investigativa ou não, já o termo Sequência de Ensino investigativo/investigativa passou a ser utilizado a partir do trabalho de Carvalho (2018), no qual a pesquisadora discute que o ensino deve ser investigativo e não a sequência, o que observamos que elas aparecem em menor quantidade.

Quanto à região, foram encontrados 6 trabalhos produzidos no Sul, 20 no Sudeste, 3 no Centro- Oeste, 15 no Nordeste e 1 no Norte. Quanto às etapas da educação, foram encontrados 35 trabalhos voltados para a Educação Básica, sendo 1 na Educação Infantil, 7 no Ensino Fundamental 1, 12 no Ensino Fundamental 2, 15 no Ensino Médio e 5 que não foram especificados de qual turma da Educação Básica. Além disso, foram encontrados 7 trabalhos voltados para o Ensino Superior e nenhum trabalho voltado para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto aos tipos de trabalhos, 13 foram voltados para a formação de professores e 32 para a formação de alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que as produções acadêmicas que incluem a temática ensino por investigação em seus corpos foram encontradas no repositório de dissertações e teses da Capes expressa uma quantidade menor do que o esperado, levando em conta o marco temporal analisado, pois a temática vem sendo bastante discutidas em eventos, formação de professores e grupos de pesquisas no Brasil. Outro ponto a ser elucidado, são as regiões nas quais mais se concentram as discussões, a maioria das produções se apresentam no Sudeste e Nordeste, com apenas a diferença de 5 trabalhos, poucos foram encontrados em outras regiões. Por fim, observamos que dentre os 45 trabalhos encontrados, 89% se concentram em dissertações e 11% em teses.

Alguns pontos foram observados na catalogação de dados, entre os quais: a ausência de trabalhos que tratam sobre Sequência de Ensino Investigativo (SEI) e Sequência Didática (SD) voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a maioria dos trabalhos foram produzidos em 2020 (17) e no Sudeste (20), foram produzidas mais dissertações (40) do que teses (5) relacionados ao tema, nas etapas da educação foram produzidos mais trabalhos voltados para a educação básica (35) e a maioria dos trabalhos foram voltados para a formação de alunos (32).

Ainda sobre os dados em relação a sua quantidade, a Universidade de São Paulo (14) produziu a maioria dos trabalhos selecionados e, quanto aos orientadores, Luciana S. de Souza, Daniela L. Scarpa e Marcelo T. Motokane orientaram a maioria dos trabalhos encontrados (5 cada um). Em relação aos descritores, observou-se que a maioria dos trabalhos encontrados foi utilizando o descritor “Ensino por Investigação” (19). A próxima etapa da pesquisa se dará através da análise qualitativa nos quais serão analisados os dados em relação a pergunta da pesquisa utilizando como referência os autores estudados. Consideramos que os dados das pesquisas estão sendo bem instigantes para continuarmos a coleta dos dados qualitativos a serem realizados na próxima etapa, observando mais aspectos que precisam ser analisados e discutidos. Concluimos agradecendo ao CNPq e à FAPEAL pelo apoio ao trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRITO, L. O.; FIREMAN, E. C. **Ensino de Ciências por Investigação: Uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental**. Revista Ensaio, v. 18, n. 1, p. 126-146, 2016.

CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2013.

CARVALHO, A. M. P. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 18, n. 3, p. 765-794, 2018.

CARVALHO, A. M. P. de. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 765–794, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2018183765. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4852>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Costa, A. B. C., & Zoltowski, A. P. C. (2014). **Como escrever um artigo de revisão sistemática.** In S.H. Koller, M. C. P. de Paula Couto, & J. Hohendorff (Eds.), *Manual de produção científica* (pp. 55-70). Porto Alegre, RS: Grupo A.  
**Documento de Área 2013.** Acesso em: 3 de mar. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/Ensino\\_doc\\_area\\_e\\_comisso\\_block.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/Ensino_doc_area_e_comisso_block.pdf).

FRANCO, L. G.; SOUTO, K. C. N.; MUNFORD, D. **Articulações entre práticas investigativas, conceitos científicos e tomada de decisão: Estudando o microestrela nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Experiências em Ensino de Ciências, v. 13, n. 3, p. 1-18, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia.** 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais.** Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, p. 45- 61, 2001.

MACHADO, V.; SASSERON, L.H. **As perguntas em aulas investigativas de Ciências: a construção teórica de categorias.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v.12, n. 2, p. 29-44, 2012.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** - 2. ed. - São Paulo: Atlas, 2005.

MORAES, T. S. V.; CARVALHO, A. M. P. **Proposta de sequência de ensino investigativa para o 1º ano do ensino fundamental.** Espaço pedagógico, v. 25, n. 2, p. 407-437, 2018.

MOURA, A. R. M.; VALOIS, R. S.; LIMA, E. F. B. **Conhecimentos Prévios de estudantes do Ensino Fundamental I sobre os artrópodes.** In: III Congresso Nacional de Educação, Anais do CONEDU, Natal-RN, 2016.

MUNFORD, D.; LIMA, M. E. C. C. **Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo?**, Revista Ensaio, v.9, n.1, jul. 2007.

## DESENVOLVENDO O PENSAMENTO MATEMÁTICO NO 6º ANO DO FUNDAMENTAL: A UTILIZAÇÃO DE JOGOS INDIANOS

LOZADA, Claudia de Oliveira<sup>321</sup>

MOTA, Felipe Miranda<sup>322</sup>

VIANA, Sidney Leandro da Silva<sup>323</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico no 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, por meio de uma pesquisa qualitativa apresentamos 2 jogos indianos de tabuleiro. Os jogos selecionados são de fácil confecção e auxiliam no desenvolvimento do raciocínio lógico, de estratégias, além da agilidade mental na execução das jogadas, sendo uma forma lúdica e atrativa. Além do mais, os jogos contribuem para que se reconheça a importância cultural da Matemática ao longo da história da humanidade em que diferentes povos trouxeram diversas contribuições para o desenvolvimento do pensamento matemático.

**Palavras-chave:** Raciocínio lógico. Aulas de Matemática. Jogos Indianos.

### INTRODUÇÃO

Os jogos têm o potencial de ensinar, revisar, reforçar e ressignificar conteúdos matemáticos, além de trazer uma abordagem lúdica e atrativa dos conceitos, pois como coloca Silva (2004, p.26) “(...) ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas (...)”.

Os jogos indianos que tradicionalmente são jogados pela população em geral, são milenares e estão presentes na cultura indiana, tendo o objetivo de desenvolver habilidades matemáticas como o raciocínio lógico de maneira intuitiva, bem como desenvolver a noção espacial e habilidades motoras. Também contribuem para desenvolver o senso numérico, a memória, a noção de sequências e combinações e a linguagem.

Por outro lado, quando inseridos no contexto escolar auxiliam na preservação da cultura indiana, uma vez que integram a história de vida dos pais que é transmitida aos filhos como práticas sociais.

<sup>321</sup> Claudia de Oliveira Lozada. Universidade Federal de Alagoas. engmat18@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1425-9956>, <http://lattes.cnpq.br/0159685938643830>.

<sup>322</sup> Felipe Miranda Mota. Universidade Federal de Alagoas. felipemiranda.mat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2394-099X>, <http://lattes.cnpq.br/4170700318867000>.

<sup>323</sup> Sidney Leandro da Silva Viana. Universidade Federal de Alagoas. sidney.viana@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-5309-486X>, <http://lattes.cnpq.br/562945457545995>.

Agarkar e Pradhan (1998) relatam uma pesquisa realizada em uma escola indiana localizada em uma região tribal na qual o elemento cultural e ancestralidade possuem um caráter predominante nos conhecimentos que os alunos trazem para a escola. Procurou-se valorizar esses aspectos manifestados tanto por professores quanto pelos alunos. Assim, os alunos puderam se comunicar, manifestando as ideias matemáticas por meio do dialeto falado na tribo, o que os auxiliou a vencerem a timidez de se expressar utilizando a linguagem tribal.

Chakrabarty (2022) explica que os indianos enfatizam a educação matemática porque ela tem um lugar culturalmente significativo na história e patrimônio da Índia, tendo se destacado pela contribuição na construção de conceitos matemáticos, como a linguagem desenvolvida por Brahmagupta para expressar a solução de equações e de Bhaskara Akaria, que disseminou o método de resolução quadrática (conhecido como fórmula de Bháskara).

Deste modo, considerando a importância dos jogos no contexto escolar, neste trabalho apresentamos 2 jogos de origem indiana, visando trazer uma contribuição para o desenvolvimento do raciocínio lógico nas aulas de Matemática do 6º ano do Ensino Fundamental.

## **METODOLOGIA**

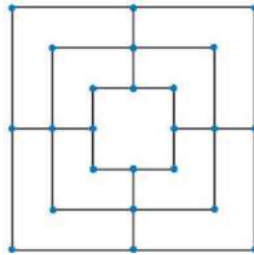
Adotamos uma pesquisa qualitativa tendo como procedimento metodológico o levantamento de jogos indianos e elegemos como critério de seleção, jogos que integrassem a cultura indiana, ou seja, fossem tradicionais sendo difundidos historicamente, que desenvolvessem o raciocínio lógico e estratégias e fossem de fácil confecção e acesso.

## **O JOGO NAVAKANKARI E O JOGO CHAUKA BARA**

Navakankari é um nome sânscrito que significa nove seixos. Ele nomeia um jogo de tabuleiro que implica em alinhamento sendo jogado por 2 jogadores.

O tabuleiro consiste em três quadrados concêntricos conectados por linhas do meio de cada um dos lados do quadrado interno até o meio do lado do quadrado externo correspondente, como vemos na figura abaixo:

Figura 1 – Tabuleiro do jogo



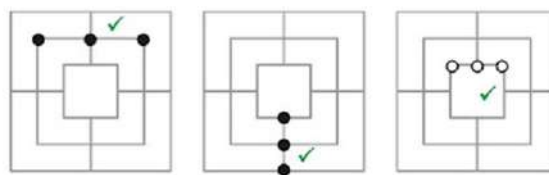
Fonte: Ramsons Board Games (2010)

As peças são jogadas nos pontos onde duas ou mais linhas se encontram ou se cruzam, então há 24 pontos jogáveis. Cada jogador recebe 9 moedas de cores diferentes.

O objetivo do jogador é formar linhas verticais ou horizontais de três moedas da mesma cor. Cada vez que isso é alcançado, uma peça do oponente é removida, sendo que o objetivo geral do jogo é reduzir o número de moedas do oponente para duas ou bloquear todos os movimentos do oponente, tornando-o incapaz de jogar. As moedas devem ser colocadas apenas nas interseções das linhas (representadas pelos pontos azuis na figura 1).

Para iniciar, os jogadores colocam alternadamente uma de suas moedas em qualquer ponto desocupado do tabuleiro. O jogador deve colocar uma moeda de modo que possa fazer um 'Mill' ou impedir que o oponente faça um Mill. Um Mill é uma formação de três moedas (tripleto) de um jogador em uma linha horizontal ou vertical, conforme mostra a figura abaixo:

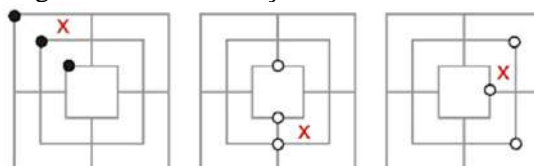
Figura 2 – Formação do Mill no tabuleiro



Fonte: Ramsons Board Games (2010)

Importante observar que o Mills não é formado quando as moedas estão na diagonal ou são formadas por linhas seccionadas como no caso abaixo:

Figura 3 – Não formação do Mill no tabuleiro



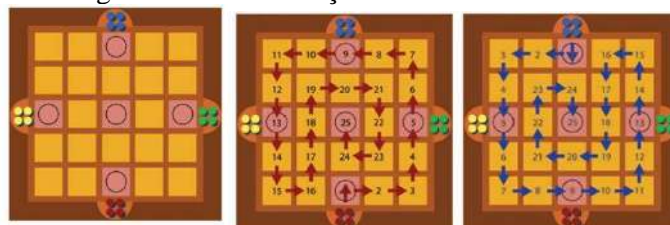
Fonte: Ramsons Board Games (2010)



Sempre que um Mills é formado por um jogador, ele deve retirar do tabuleiro uma moeda do adversário que não fazia parte de um Mills, removendo estrategicamente tal moeda que possa ajudar o adversário a fazer um Mills na próxima jogada. Uma vez que uma moeda seja removida do tabuleiro, não pode ser colocada novamente. Vence o jogador que capturar mais moedas do adversário não havendo mais maneiras de formas Mills no tabuleiro com as moedas que sobraram. O jogo exige estratégia para a movimentação das peças, portanto, o jogador deve mobilizar o raciocínio lógico e elaborar mentalmente as maneiras pelas quais conseguiria formar o Mills no tabuleiro, bem como as maneiras pelas quais impediria o adversário de formar o Mills.

O outro jogo é chamado de Chauka Bara (Chowka Bara ou Ashta Chamma) e possui tanto a versão em tabuleiro como online disponível na Play Store. É um jogo que auxilia no desenvolvimento de estratégias. O jogo de Chauka Bara é jogado em um tabuleiro quadrado de células 5x5, como explicam Periwal e Poovaiah (2022). É uma espécie de ludo. Cada jogador possui 4 peões e o movimento dos peões é determinado pelo lançamento de 4 búzios. A casa mais central ao longo de cada borda e a casa no centro do tabuleiro são locais seguros onde os peões não podem ser atacados. Por sua vez, o jogador lança quatro búzios e move os peões de 1 a 8 posições na trajetória espiral de acordo com o resultado do lance. O caminho seguido pelos peões vermelhos e azuis é representado na figura 3. Outros peões coloridos seguem o mesmo caminho. A pontuação no arremesso de búzios é mostrada na figura 5. Se o peão do jogador cair em uma casa ocupada pelo adversário, o peão do adversário é 'atacado' e retorna à casa inicial. Uma vez que um jogador tenha conseguido atacar o peão de um oponente, seus peões podem se mover dentro do anel interno. O primeiro jogador a mover todos os seus peões para o quadrado mais interno vence.

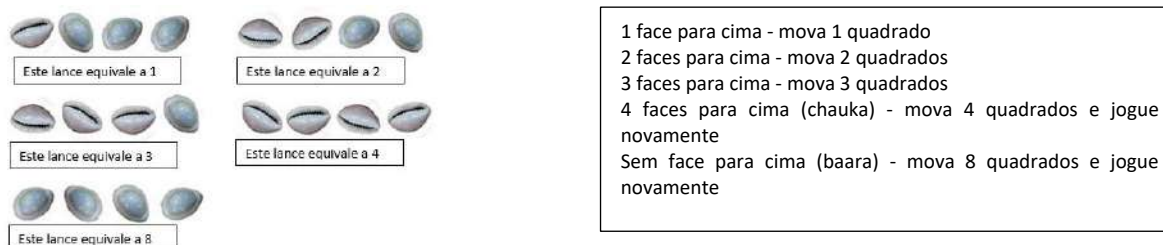
Figura 4 – Não formação do Mill no tabuleiro



Fonte: D'Source (2022)

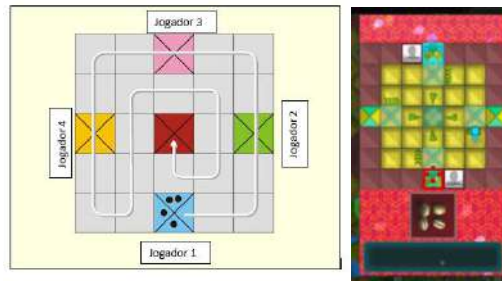
Abaixo segue o quadro com o valor de cada lançamento das faces dos búzios e sua respectiva movimentação de acordo com a face dos búzios:

Figura 5 – Pontuação dos Búzios



Fonte: D'Source (2022) e Ramsons Board Games (2010)

Singh, Dharmendra e Gowda (2008, p. 1) apresentam detalhes a respeito do giro do movimento no tabuleiro: o movimento das moedas é no sentido anti-horário nos quadrados externos e depois no sentido horário nos quadrados internos, conforme mostrado pela seta no diagrama; se a moeda de um jogador cair em um quadrado ocupado pela moeda do oponente, a moeda do oponente será cortada e o jogador terá uma jogada extra para jogar; a moeda cortada retorna ao seu quadrado inicial e tem que girar novamente; quando uma moeda atinge o quadrado à esquerda de seu quadrado inicial, ela se move ainda mais para os quadrados internos e agora se move no sentido horário; cada moeda termina sua corrida quando consegue entrar no quadrado cruzado mais interno; um jogador deve cortar seu oponente para mover suas moedas para os quadrados internos, caso contrário, ele deve mover outra moeda ou perder a vez até cortar o oponente; se um jogador cortou uma vez, todas as moedas podem se mover para o círculo interno, não sendo necessário que todas as moedas cortem o oponente. Não há limite para um jogador cortar as moedas dos oponentes. Se um jogador lançar um chauka ou um baara três vezes consecutivas durante seu turno, ele está fora e não pode usar nenhum dos movimentos. Os autores também explicam que pode ocorrer uma jogada bônus sempre que um chauka ou um baara (quatro ou oito) for obtido durante um lançamento de conchas de búzios. Além disso, quando um jogador corta a moeda do oponente, ele ganha um turno extra para jogar e durante um turno extra, a mesma moeda ou alguma outra moeda pode ser jogada. Abaixo, podemos ver o sentido do jogo e a versão digital do jogo:



Fonte: Ramsons Board Games (2008) e Play Store (2023)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos apresentados constituem ferramentas que auxiliam no desenvolvimento do raciocínio lógico, da agilidade mental, de estratégias, bem como na interação social, além de valorizar os artefatos culturais criados pelo povo indiano e que podem ser compartilhados com outros povos, contribuindo para o intercâmbio de vivências e conhecimento de outras culturas, bem como reconhecer a relevância cultural da Matemática.

## REFERÊNCIAS

AGARKAR, S.C.; PRADHAN, H. C. In service training of mathematics teachers in Ashram Schools. *Asia Pacific Journal of Teacher Education & Development*, v. 1, n. 1, p. 65-72, 1998.

ARANÃO, I. V. D. *A Matemática através de brincadeiras e jogos*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CHAKRABARTY, N. *Indian parents' experiences of their children's mathematics education in New Zealand Primary Schools*. 2022. 97 f. Dissertation (Master of Education) - University of Auckland, 2022.

D'SOURCE. **Indian games: chauka bara**. Disponível em: <https://www.dsource.in/resource/indian-games/board-games/chauka-bara>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, M. S. **Clube de matemática: jogos educativos**. Série atividades. Campinas: Papyrus, 2004.

SINGH, R. G.; DHARMENDRA, R.; GOWDA, D.K.C. R. **Chauka bara**. Ramsons Board Games, 2008. Disponível em: <http://kreedakaushalya.blogspot.com/2008/05/chauka-bara.html>. Acesso em: 14 fev.2023.

SINGH, R. G.; DHARMENDRA, R.; GOWDA, D.K.C. R. **How to play Navakankari**. Ramsons Board Games, 2008. Disponível em: <http://kreedakaushalya.blogspot.com/2010/05/how-to-play-navakankari.html>. Acesso em: 14 fev.2023.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

740

MARINHO, Anne Catharine Tavares de Azevedo Marinho<sup>324</sup>

ANTUNES, Marina Ferreira Kitazono<sup>325</sup>

MOTTA, Micheline Barbosa da<sup>326</sup>

### RESUMO

O estágio supervisionado é requisito obrigatório para conclusão dos cursos de licenciatura, e frequentemente são realizados de forma totalmente presencial. Todavia, com o advento da pandemia do COVID-19 as relações entre universidade e escola precisaram ser modificadas para atender as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e manter o distanciamento social o que levou os docentes a se reinventarem e adaptarem o formato de realização dos estágios para o modelo remoto. Assim, apresentamos uma experiência de estágio em contexto de Ensino Remoto Emergencial em escola da rede federal, com alunos de 8º ano do fundamental. Nosso objetivo foi relatar a experiência de licenciandos de um curso de Ciências Biológicas no primeiro modelo de estágio supervisionado remoto. Consideramos que o estágio remoto contribuiu para refletirmos sobre aspectos positivos e negativos da atuação docente nesse sistema de ensino, agregando experiência e contribuição também para os alunos da turma em que atuamos.

**Palavras-chave:** Ensino de biologia. Ensino remoto. Estágio supervisionado. Fisiologia humana.

### INTRODUÇÃO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, os cursos de Licenciaturas diversas devem contemplar no exercício da docência na educação básica uma formação atravessada por diferentes dimensões, “técnicas, políticas, éticas e estéticas(...), envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional”, o que ainda inclui o exercício da gestão escolar (BRASIL, 2015, p. 03). Nesse sentido, o estágio supervisionado deve possibilitar a imersão do licenciando no ambiente escolar, e torna-se requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do diploma de licenciados.

<sup>324</sup> Anne Catharine Tavares de Azevedo Marinho. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. [catharineazevedoster@gmail.com](mailto:catharineazevedoster@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1614-9737>, <http://lattes.cnpq.br/6862434850076429>.

<sup>325</sup> Marina Ferreira Kitazono Antunes. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco. [marinafka6@gmail.com](mailto:marinafka6@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9187-5122>, <http://lattes.cnpq.br/9176225221568756>.

<sup>326</sup> Micheline Barbosa da Motta. Docente na Universidade Federal de Pernambuco. [micheline.motta@ufpe.br](mailto:micheline.motta@ufpe.br), <https://orcid.org/0000-0003-1225-3657>, <http://lattes.cnpq.br/3428693442982992>.

O estágio supervisionado possibilita a prática pedagógica e prepara o profissional para realizar uma formação cidadã, baseada na equidade social. Além disso, o planejamento, aplicação de metodologias de ensino diversificadas e a elaboração de instrumentos de verificação da aprendizagem durante as aulas são elementos fundamentais para o exercício da docência (BARROS et al., 2011).

A suspensão das atividades presenciais devido à pandemia do COVID-19 fez com que os professores e estudantes fossem obrigados a migrar suas aulas para o ambiente virtual, com forte impacto no planejamento pedagógico demandando o redirecionamento metodológico para atender ao modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), que trouxe consigo diversos desafios, como o manejo de ferramentas típicas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), isto é, *Google Classroom* que exigiu certa intimidade com as câmeras devido aos sistemas de videoconferência (MOREIRA, HENRIQUE e BARROS, 2020).

É inegável a importância do estágio para a formação inicial, já que promove experiências imersivas na prática docente e gera um sentimento de pertencimento em relação à escola.

Adicionalmente, Souza e Ferreira (2020), apontam como imprescindível para a arquitetura curricular do estágio garantir inclusão digital dos licenciandos e formações voltadas ao uso de ferramentas virtuais. O desenvolvimento dessa expertise no âmbito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) não deve ser algo restrito para as aulas remotas dos tempos pandêmicos, mas sobretudo, deve se expandir nesse retorno a presencialidade promovendo certa ruptura com o ensino mais tradicional e analógico.

Diante do cenário do caos mundial estabelecido pelo COVID-19, com universidades e escolas adotando o ERE e uma redução na oferta de vagas para estagiários em 2020.1, a disciplina de Estágio em Ensino de Biologia 4 (EEB4) foi vivenciada. Assim, o desafio era garantir que os licenciandos em Ciências Biológicas pudessem experimentar essa nova realidade, que veio para ressignificar a forma como o ensino é realizado, seja presencial, virtual ou híbrido. O que nos leva a refletir sobre a importância de reinventar o modo de ensinar e fazer ciência, buscando ampliar as possibilidades dos nossos alunos aprenderem.

## **METODOLOGIA**

Como campo de formação inicial para realização do estágio supervisionado foi selecionado o Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),

que pertence à rede pública federal de ensino e compreende os segmentos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O referido estágio foi desenvolvido em dupla em uma turma do 8º ano, composta por 31 alunos na faixa etária de 13 à 14 anos com supervisão de um professor efetivo de Ciências. O estágio foi dividido em três etapas: (i) Observação geral, realizada em uma das turmas do supervisor em que se deveria assistir as aulas online de ciências e demais disciplinas ministradas nessa turma. O acesso à sala virtual se deu através de link enviado pelo professor de ciências. As observações contemplavam reuniões de acolhimento e do Conselho de Classe; (ii) Regência efetiva em sala de aula, as quais eram relativas aos conteúdos curriculares a serem ministrados na turma do 8º ano e; (iii) Regência ampliada, que contemplavam reuniões de planejamento com o supervisor, elaboração de recursos para aulas, aprofundamento teórico, contribuição em pareceres descritivos das aprendizagens dos alunos.

Nesse contexto apresentamos o referido relato que caminha no sentido de socializar a experiência referente à etapa de regência efetiva em sala de aula.

## DISCUSSÕES

Vale destacar que devido ao tempo reduzido de estágio no semestre de 2020.1, as etapas previstas aconteceram simultaneamente, isto é, enquanto se faziam as observações da turma em diferentes disciplinas, ocorriam as reuniões com o supervisor para seleção de conteúdos curriculares para as regências, bem como, o aprofundamento teórico sobre recursos digitais para aulas síncronas e para atividades assíncronas com a turma escolhida.

Outro ponto que merece ser ressaltado é o importante papel da imersão feita na turma do 8º ano que nos permitiu o acompanhamento da dinâmica de aula dos professores de Artes Visuais e Educação Musical, colaborando para um melhor entendimento sobre como os alunos reagem frente a diferentes estratégias e recursos usados nessas aulas.

Seguindo a organização pedagógica da escola, as aulas síncronas ocorreram por meio de videoconferência no *Google Meet*, com duração de uma hora semanal, para cada uma das estagiárias, alternadamente. Para os momentos assíncronos foram elaboradas atividades no formato doc (*Word*) de acordo com o conteúdo abordado e enviadas para o e-mail do professor supervisor que as adicionava ao *Google Classroom*, posteriormente.

Durante a reunião inicial, o supervisor definiu que cada uma das estagiárias ministraria 2h/a síncronas. Todavia, ambas deveriam estar presentes durante todas as aulas. A carga horária

reduzida designada pelo colégio para o estágio de regência foi reflexo do profundo reordenamento dado em toda dinâmica administrativa e pedagógica da escola na tentativa de garantir qualidade mínima das aulas nesse novo formato de ensino.

Os conteúdos selecionados para a regência, foram ministrados em fevereiro de 2020 e contemplaram o Sistema Nervoso e Métodos contraceptivos, bem como, o Sistema Reprodutor e Infecções sexualmente transmissíveis. A avaliação do desempenho nas regências se deu através de Ficha de acompanhamento do Estagiário (FAE) e buscou analisar habilidades de ensino apresentadas por cada estagiária. Ficou acertado que as estagiárias deveriam enviar para o supervisor, tanto o plano de aula quanto a apresentação em slides, no intuito de serem analisados e, assim, realização de cada aula ser autorizada.

A primeira aula ministrada foi sobre o Sistema Nervoso com uso de slides elaborados no *Powerpoint*, abordou os aspectos anatomofisiológicos do sistema com o uso de imagens e vídeos que exploravam detalhadamente seus componentes e uma lista de exercícios contendo 10 questões. Como estratégia didática para estimular a participação dos alunos, a aula iniciou com diagnose sobre o tema e foi conduzida de modo dialogado, alternando momento de exposição teórica e questionamentos que buscaram manter uma conexão com o tema da aula anterior (sistema endócrino, ministrado pelo supervisor) gerando uma participação ativa durante toda a aula. Por fim, foi deixado um tempo para dúvidas dos alunos e comentários do professor sobre a dinâmica da aula, geralmente positivos e estimulantes.

A aula de Sistema Reprodutor também foi realizada por meio de slides elaborados no *Powerpoint*. Foram abordadas informações sobre a anatomia e fisiologia do sistema, bem como sobre a puberdade, período de transição entre a infância e a fase adulta em que a maioria dos alunos do 8º ano estava. Foram utilizados, além das imagens e vídeos, as animações em 3D para ilustrar a anatomia dos componentes do sistema o que despertou grande curiosidade da turma, desencadeando uma série de perguntas através do microfone e perguntas no Chat. No momento final foram respondidas dúvidas abrindo-se ainda espaço para comentários dos estudantes que, de modo geral, foram bem positivos e animadores.

No que tange a aula sobre Métodos contraceptivos, os recursos e estratégias didáticas utilizados foram os mesmos, sem que houvesse perda do interesse e participação da turma, pois além das perguntas, os alunos faziam relatos de situações vividas por amigos ou conhecidos buscando relacioná-las ao tema da aula. Para complementar o assunto, o supervisor solicitou a

elaboração de uma lista de exercício, contendo o assunto de sistema reprodutor, métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis.

Para fechar o ciclo de aulas, realizamos revisão sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis usando a mesma mecânica adotada nas aulas anteriores. Consideramos a participação dos alunos muito boa, todavia, se compararmos com os outros encontros, houve uma diminuição na interação deles. Acreditamos que por ser aula de revisão e também pelo fato de ter sido a última aula de ciências deles, onde estavam todos bem ansiosos pelas férias.

A princípio, o ensino remoto nos causou certo medo, dada a necessidade de autoformação em ferramentas virtuais essenciais para desenvolver aulas remotas, o que atingiu tantos professores como alunos. Ao tempo em que estávamos Tateando as tecnologias educacionais para usá-las no acesso as aulas do curso de licenciatura, eramos convocados em EEB4 a protagonizar na escola a condução de aulas remotas em que imperavam plataformas digitais como o *Google Meet* e o *Google Classroom* gerando o temor de não darmos conta da missão. Contudo, o apoio e acompanhamento dos professores orientador e supervisor foram fundamentais para podermos planejar as aulas síncronas e as atividades assíncronas adaptando o uso de slides, vídeos e imagens, nossos velhos conhecidos, com o desafio de mantermos o estudante ativo, curioso e engajado durante todo o *Meet*.

Esse cenário, bastante comum à época, também foi estudado por Silva et al (2022) que buscaram observar as aulas ministradas por um professor de ciências e seus estagiários na vigência da pandemia com o intuito de identificar quais recursos e estratégias didáticas foram usadas nas aulas remotas do Ensino Médio. Os autores identificaram que os recursos didáticos usados nessas aulas continuavam a ser o livro didático, apostilas e slides (SILVA et al, 2022). Embora, Silva et al (2022), afirmem que a metodologia tradicional prevaleça também nas aulas remotas e que os estudantes participam apenas quando estimulados pelo professor, já que não costumam esclarecer suas dúvidas espontaneamente, as aulas transcorreram em clima cordial e respeitoso. Desse modo, assim como nas aulas descritas por Silva et al (2022), as aulas ministradas em nossas regências também contaram com um clima agradável, no entanto, tivemos grande envolvimento dos alunos, com apresentação de dúvidas genuínas estando bem longe da certa apatia e desinteresse que aulas mais tradicionais provocam.

Consideramos que o planejamento foi exaustivo, pois não tínhamos noção de como gerir bem o tempo frente ao conteúdo a ser ministrado, tínhamos a nítida sensação de que o tempo corria ainda mais rápido na medida em que a turma participava ativamente. Apesar disso,



conseguimos concluir as aulas no tempo programado e recebemos muitos elogios do supervisor. Esse reconhecimento também contribuiu para que não desanimássemos.

De modo geral, percebemos que apesar de não terem o hábito de ligar as câmeras, os alunos se interessavam pelos assuntos e dinâmicas das nossas aulas, já que utilizavam tanto o microfone quanto o chat do *Meet*.

Ao término das aulas ficou claro que no modelo remoto o uso de vídeos auxiliou na captação da atenção dos estudantes, que aparentavam, em suas perguntas, compreender bem como ocorria a fisiologia dos sistemas apresentados. Por fim, notamos que o ato de perguntar sobre alguma estrutura ou funcionamento dos sistemas permitia que os estudantes refletissem para além do assunto, resultando em associações da teoria com a realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio remoto foi uma experiência que a princípio parecia assustadora, pois foi a primeira vez que pudemos estagiar à distância, enfrentando as dificuldades do uso das plataformas digitais, bem como, encarando a realidade de alunos que dificilmente interagem em aulas neste formato.

Foi um momento de reflexão para identificar aspectos positivos e negativos da atuação docente nesse sistema remoto de ensino, agregando experiência e contribuição, mesmo que pequena, na educação desses alunos.

Como ponto negativo pudemos observar a frustração de professores que não conseguiam o engajamento dos alunos, observado a partir do conselho de classe, e que ao comentar com nossos colegas de turma, pudemos notar que, em parte, o formato tradicional das aulas de alguns docentes contribuiu para o desestímulo desses alunos.

Apesar disso, na turma que atuamos, surpreendentemente, conseguimos estimular a participação dos estudantes em nossas aulas e não tivemos problemas relacionados ao professor regente de ciências, que além de contribuir corrigindo e sugerindo ajustes em nosso planejamento de aulas, fez um excelente trabalho de supervisão, reconhecendo quando progredíamos e garantindo uma comunicação direta por meio do seu *WhatsApp* pessoal.

Dessa forma, consideramos o estágio no CAp muito potente para nossa formação enquanto licenciandas, pois apesar das dificuldades serem enormes, a equipe escolar nos proporcionou apoio e segurança não só para nossa atuação de regências efetivas como também

nos possibilitou a participação em atividades integradas promovidas pela escola como a reunião com os pais e o Conselho de classe.

## REFERÊNCIAS

BARROS, J. D. S.; SILVA, M. F. P.; VÁSQUEZ, S. F. **A prática docente mediada pelo estágio supervisionado**. Atos de pesquisa em Educação, v. 6, n. 2, p. 510-520, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução No 2 de 1o de julho de 2015**. 2015.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020.

SILVA et al. **Recursos didáticos usados na disciplina de biologia no período remoto durante a pandemia da COVID-19**. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer – Jandaia-GO, v.19 n.40; p. 109 2022.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. **Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19**. Rev. Tempos Espaços Educ. v.13, n. 32, e-14290, 2020.

## EXPERIÊNCIAS DA MONITORIA EM SABERES E DIDÁTICAS DO ENSINO DA MATEMÁTICA: DO FORMATO ONLINE AO HÍBRIDO.

LIMA, Mariana Tenório da Silva<sup>327</sup>

ALMEIDA, Deborah Layanna Eloi de<sup>328</sup>

OLIVEIRA, Carloney Alves de<sup>329</sup>

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência, contribuições e desafios da monitoria online e híbrida na disciplina de Saberes e Didática do Ensino da Matemática, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A. C. Simões. Destaca-se o recorte temporal entre os períodos de 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2, na qual a disciplina teve o acompanhamento de duas monitoras. Como resultados, ressaltamos a importância da monitoria, pois há uma via de “mão dupla” em que o estudante monitor vai entrando em contato com a docência superior e ao mesmo tempo em que vai intensificando sua formação inicial.

**Palavras-chave:** Monitoria. Ensino da Matemática.

### INTRODUÇÃO

De acordo com a Resolução nº 39/96 - CEPE, de 12 de agosto de 1996, da Universidade Federal de Alagoas, alguns dos objetivos do programa de monitoria, além de incentivar o aluno em sua carreira de pesquisa acadêmica, é também “[...]desenvolver postura de educador comprometido com o ato de educar, e aprofundar conhecimentos teóricos e práticos dentro da disciplina a que estiver ligado o monitor.”

Diante disto, destacamos nesse texto a experiência da monitoria na disciplina obrigatória de Saberes e Didática do Ensino da Matemática, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A. C. Simões, nos períodos letivos 2020.1, 2020.2, 2021.1 e 2021.2, em que as estudantes monitoras tiveram a oportunidade de acompanhar este componente curricular no formato totalmente online na pandemia da Covid-19, e híbrido momento em que a UFAL buscava o retorno presencial, porém, por medida segurança as aulas passaram a se intercalarem entre *online* e *offline* através da plataforma de videoconferências

<sup>327</sup> Mariana Tenório da Silva Lima. UFAL. mariana.lima@cedu.ufal.br, 0000-0002-6294-554, <https://lattes.cnpq.br/6342860968467278>.

<sup>328</sup> Deborah Layanna Eloi de Almeida. UFAL. deborah\_elo@hotmail.com, 0000-0001-6346-5698, <http://lattes.cnpq.br/8832111215298841>

<sup>329</sup> Carloney Alves de Oliveira. UFAL. carloneyalves@gmail.com, 0000-0002-2134-0587, <http://lattes.cnpq.br/9900433024242592>.

*Google Meet*, e assíncronas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem/AVA e presenciais, ou seja, formato híbrido. Evidenciaremos um pouco dos momentos já mencionados outrora, como prática de monitoria, evidenciando a relação aluno-monitor-professor e sua importância na vida acadêmica de ambos indivíduos.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa fundamenta-se no Relato de Experiência, descrevendo algumas das etapas em que as monitoras estiveram contato com os estudantes do 6º e 7º período do curso de Pedagogia da UFAL, dos turnos vespertino e matutino, totalizando mais de 35 estudantes, toda a experiência foi baseada na disciplina de Saberes e Didática do Ensino da Matemática, como já mencionada anteriormente, a instrumentação de coleta de dados foi através da observação, fotografias, *prints* de tela, para a elaboração de relatórios escritos, tanto para análise, como trabalho de conclusão da monitoria.

## **A MONITORIA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA.**

A monitoria dentro dos cursos de graduação é uma atividade que possibilita ao aluno uma formação mais próxima do professor, auxiliando-o no planejamento e desenvolvimento de atividades teórico-práticas, e "[...] Ela define-se como o processo pelo qual os alunos monitores auxiliam seus colegas de curso nos processos de ensino e de aprendizagem, sob orientação direta de um docente" (VICENZI,2016).

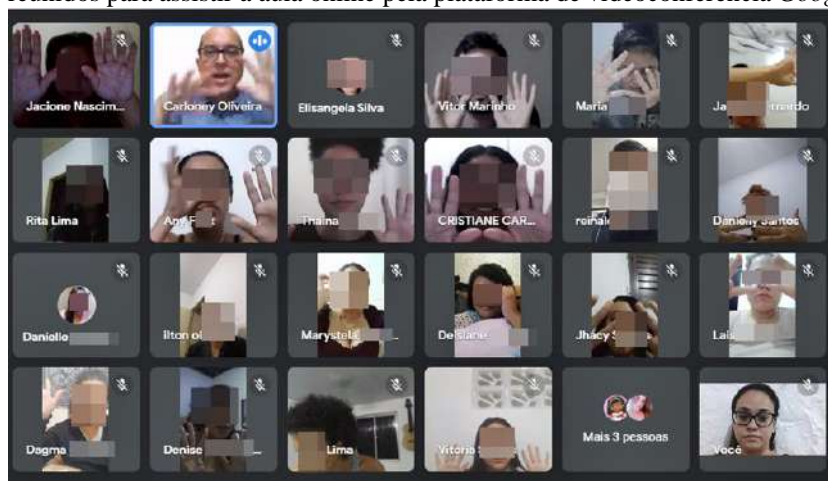
No curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, os discentes possuem um componente curricular obrigatório que é a disciplina Saberes e Metodologias do Ensino da Matemática que visa construir uma articulação teórico-metodológica dos saberes matemáticos presentes nas séries iniciais do ensino fundamental, a partir das principais teorias da educação matemática, construindo campos conceituais e estruturais multiplicativas e considerando a importância das várias representações de um mesmo conceito.

Esta disciplina sempre ofereceu vagas para que estudantes pudessem auxiliar o professor e alunos, assim como contribuir para sua própria formação, pois ele precisa revisar os conteúdos propostos para disciplinas, e assim ter propriedade do que irá contribuir aos seus colegas, seja explicação de trabalhos ou temas abordados nas aulas.

Com o que fora apresentado, explicitaremos os momentos vivenciados durante o ano de 2020 e 2022, devido a pandemia do novo Coronavírus, em que as aulas presenciais da UFAL estiveram suspensas e docentes e discentes tiveram que repensar suas práticas de ensino e estudo, utilizando-se dos computadores, *Tablets* e *Smartphones* para dar continuidade as atividades de forma remota emergencial.

Percebe-se que impactou-nos enquanto estudantes monitoras, pois havia muitas dificuldades em relacionar a comunicação entre alunos e professor, por motivos como a falta de dispositivo adequado, falta de internet, instabilidade de conexão e falta de habilidades para usar dispositivos e aplicativos que forneciam a comunicação, como por exemplo o *Google Meet*, *Google Classroom*, entre outros. Contudo, a ajuda de todos fora essencial, assim como o sentimento de solidariedade que contribuía para aprendizagem de ambos indivíduos envolvidos no processo.

Figura 1 - Alunos reunidos para assistir a aula online pela plataforma de videoconferência *Google Meet*.



Fonte: Autoras, 2020.

Com isso, a disciplina de Saberes e Didáticas do Ensino da Matemática, antes ministrada no laboratório físico de Matemática do Centro de Educação, precisou ser repensada para os momentos síncronos, sem perder suas características de ensino prático, laboratorial e colaborativo.

A disciplina era realizada nesse espaço de laboratório, pois em trabalhos anteriores como o de Almeida e Oliveira (2022, p.78), “os alunos possuem a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas de ensino que contribuem para uma significativa mudança de suas perspectivas pessoais em relação a disciplina, ofertando também a estes futuros pedagogos e professores que já ensinam matemática”, uma proposta de ensino que difere daquele ofertado

em seus anos de escolarização inicial e de acordo com Soldatelli (2016, p. 1), “[...] Cabe ao professor encurtar essa distância e cativar o estudante, utilizando-se de recursos didáticos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem”.

No momento 100% online, as atividades que seriam feitas no laboratório físico precisaram ser feitas de forma remota, sendo um desafio para ambos, professor e aluno, embora havendo dificuldades como já mencionadas anteriormente, os estudantes conseguiram realizar todas as atividades propostas pelo docente, na verdade surpreenderam com seus relatos ao final da disciplina ao expressarem o quanto estavam contentes com o desenvolvimento e aprendizagem que conseguiram alcançar.

Uma das propostas do professor fora a contribuição da turma com uma aula de Matemática por meio do uso de algumas redes sociais e aplicativos que não foram originalmente criados com fins educacionais, como por exemplo: *TikTok*, *Kwai*, *Reels do Instagram*, *Kahoot*, e *Nearpod*, na figura 2, nesse momento os alunos apresentavam suas habilidades seja adquiridas recentemente ou já tinha intimidade com os aplicativos.

Figura 2 - Alunos apresentando uma atividade avaliativa, fazendo uso do aplicativo *TIKTOK*, para as aulas com conteúdo matemático.



Fonte: Autoras, 2020.

No período letivo 2021.1, momento em que a Universidade estava tentando a retomada das aulas presenciais, havia um grande receio das aulas voltarem ao “normal”, com isso fora orientado aos centros acadêmicos que aulas voltassem de forma híbrida, o docente da disciplina passou a oferecer a disciplina da seguinte forma: presencial e síncrona, através do Google Meet e assíncrona pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Com isso houve outras dificuldades além da mencionadas anteriormente, pois estavam todos acostumados as aulas online que muitas vezes alguns estudantes assistiam as aulas do

ônibus vindo do trabalho, outros assistiam do trabalho, isso impactou a rotina de muitos, visto que esse período letivo havia iniciado meados do final do primeiro semestre, mas isso não os impediu de se readaptarem ao novo momento, para alcançarem o propósito da disciplina.

A monitoria nesse contexto revelou-se imprescindível tanto para oferecer aos discentes as orientações necessárias para o planejamento, organização e prática das oficinas pedagógicas, pois “[...] agora a questão é realizar de maneira conjunta uma tarefa matemática (CHEVALLARD; BOSCH; GASCÓN, 2001, p.201), tanto para a própria formação acadêmica e profissional do aluno monitor, pois por meios destas vivências, desenvolve-se inúmeras habilidades para o futuro fazer docente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos promoveu uma relevância acadêmica ímpar, pois independente da atuação da monitoria no formato online ou híbrido, conseguimos juntamente com o auxílio do professor que ministra a disciplina “Saberes e Didáticas do Ensino da Matemática” alcançar seus objetivos propostos principalmente para que o distanciamento físico não causasse problemas de comunicação para todos os envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem.

Esta prática também nos permitiu refletir que enquanto acadêmicos de graduação na época, as leituras durante esta experiência e até mesmo após nos auxiliaram e auxiliam ainda hoje para melhor obter conhecimentos e habilidades a respeito da disciplina monitorada.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Deborah Layanna Eloi de. OLIVEIRA, Carloney Alves de. **Contribuições Do Laboratório De Educação Matemática (Lem) Para Mudanças De Concepções Sobre O Ensino Da Matemática Aos Futuros Pedagogos**. IN: Teorias e Práticas sobre a Formação de Professores. Org. Edvonete Souza de Alencar. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022 1.ed. Acesso em: 12 de mar. 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/17nRKnapsM\\_ZENG9P65xUJIa-rmSFEKbM/view](https://drive.google.com/file/d/17nRKnapsM_ZENG9P65xUJIa-rmSFEKbM/view).

CHEVALLARD, Yves; BOSCH, Marianna; GASCÓN, Josep. **Estudar Matemáticas: O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LIMA, Mariana Tenório da Silva; ALMEIDA, DEBORAH LAYANNA ELOI DE; OLIVEIRA, Carloney Alves de. **Ensino Remoto Emergencial (Ere) no Contexto Da Monitoria nas Aulas de Matemática**. In: Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais...Brasília(DF) On-line, 2022. Disponível em: <[https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/484503-ENSINO-REMOTO-EMERGENCIAL-\(ERE\)-NO-CONTEXTO-DA-MONITORIA-NAS-AULAS-DE-MATEMATICA](https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/484503-ENSINO-REMOTO-EMERGENCIAL-(ERE)-NO-CONTEXTO-DA-MONITORIA-NAS-AULAS-DE-MATEMATICA)>. Acesso em: 13/03/2023 12:47

SOLDATELLI, Ângela. **Um Laboratório para o Ensino de Matemática**. Scientia cum industria, V.4, N.4, 223—227, 2016. Disponível em:

<file:///C:/Users/Debor/Downloads/4908-19076-1-PB.pdf> Acesso em: 12.nov.2021.

VICENZI, Cristina Balensiefer, et al. **A Monitoria e seu papel no Desenvolvimento da Formação Acadêmica**. 2016. Acesso em: 10 de mar. 2023. Disponível em:

[https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/1257/1254](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1257/1254).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, **Resolução nº 39/96 - CEPE, de 12 de agosto de 1996**. Estabelece normas para regulamentar o programa de monitoria na Universidade Federal de Alagoas, 1996. Disponível em:

<[https://ufal.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/resolucao\\_39\\_96\\_cepe](https://ufal.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/resolucao_39_96_cepe)>  
Acesso em: 07. Abr.2023.



## FITOTERÁPICOS: CONHECIMENTO TRADICIONAL EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

753

PEREIRA, Bruno Michael da Silva<sup>330</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade aventar para a importância de conhecer os fitoterápicos, introduzindo-os no âmbito escolar a partir de práticas integrativas dos itinerários formativos. Concentra-se em expor a importância dos fitoterápicos como medidas alternativas para o uso diário, mas aponta ainda para os cuidados necessários para o preparo e consumo desses recursos naturais. Objetivando analisar, mesmo que de forma incipiente, como os conhecimentos levados para esses encontros foram assimilados por esses estudantes a partir da análise dos conteúdos abordados em produções audiovisuais elaboradas por eles. Os estudantes evidenciaram as necessidades dos cuidados com o preparo e os possíveis efeitos colaterais das plantas medicinais, assim como a indicação medicamentosa dessas plantas e a importância da identificação correta. Foi possível, ainda, entender que se deve ampliar as práticas dos itinerários formativos para que também abranjam os conhecimentos identitários de nossa cultura, como patrimônio imaterial a ser conhecido.

**Palavras-chave:** Plantas medicinais. Itinerário formativo. Etnoconhecimento.

### INTRODUÇÃO

As plantas medicinais têm sido utilizadas para tratar e curar doenças desde os primórdios da humanidade (CÉSAR *et al.*, 2014). Muitas descobertas de suas propriedades curativas ocorreram como resultado da experimentação por meio da construção de conhecimentos culturalmente estabelecidos, cujos saberes populares foram transmitidos oralmente de geração em geração.

Cada planta medicinal é um recurso curativo, muitas vezes, usado para aliviar sintomas ou curar doenças. Já um medicamento é um agente, tecnicamente obtido ou preparado para fins profiláticos, terapêuticos ou diagnósticos, caracterizado pelo conhecimento científico de sua eficácia e segurança e de sua qualidade (ARAÚJO *et al.*, 2007). Condição que efetivamente não se tem ao tomar um chá, a dosagem e até mesmo a identificação da planta a qual se destina o uso são condições que podem afetar ao organismo, pelas substâncias ativas presentes na planta, sustentando a necessidade de se conhecer os metabólitos das plantas medicinais para tentar encontrar compostos menos agressivos e eficazes (COAN; MATIAS, 2013).

<sup>330</sup> Bruno Michael da Silva Pereira. Instituição: Universidade Federal de Alagoas - PPGE. E-mail: brnmichael1@gmail.com, orcid: 0000-0001-7426-7574, currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5524874479883491>

O que torna primordial o conhecimento desses fitoterápicos para o uso adequado de suas propriedades e que esta situação não coloque em risco a saúde daqueles que as utilizam. Porém, comumente é possível encontrar diversas espécies sendo referenciada como uma planta única, como, por exemplo, o Boldo. Tal denominação, é atribuída aos representantes das espécies *Coleus barbatus*, *Plecthantrus barbaruse* *Vernonia condensata* e possivelmente a inúmeras outras, que apesar das diferenças adaptativas regionais se assemelham ao *Pneumus boldus*, planta que é considerada o “Boldo verdadeiro” (AMOROZO, 2001). Nesse caso, apesar de os efeitos dos metabólitos provenientes dessas plantas se assemelharem pela capacidade curativa, existem relatos na literatura a respeito de efeitos colaterais com a utilização do “boldo” (PISCAGLIA *et al.*, 2005), reforçando a necessidade de conhecer a etnofarmacologia dessas espécies e de outras, para trazer segurança para a utilização e acessar todo o potencial de seus metabólitos e como utilizá-los em prol da saúde e na saúde pública.

Tendo em vista essa problemática, a única forma possível de utilização segura desses metabólitos secundários naturais é o conhecimento das espécies e de suas propriedades curativas. Mas onde adquirir esse conhecimento? Por não ser um conteúdo facilmente encontrado fora da academia, a atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), traz consigo uma oportunidade de se falar a respeito, uma vez que o estabelecimento das bases que irão fundamentar os chamados itinerários formativos, em suma, devem ser ofertados conforme o próprio interesse estudantil.

Esses conhecimentos oriundos da educação não formal, adicionados no âmbito escolar, trazem um novo patamar de experimentação aos estudantes em um ensino que visa uma formação que vai além do ensino secundário, de forma técnica e tecnológica, apesar de fomentar também a formação humanística do indivíduo, e o entendimento do seu contexto local e histórico devem estar presentes, contribuindo para uma visão crítica sobre a sua própria realidade (TEIXEIRA, 2019).

Dessa forma, o presente trabalho tem por finalidade aventar para a importância de conhecer os fitoterápicos, introduzindo-os no âmbito escolar a partir de práticas integrativas dos itinerários formativos. Além disso, analisar mesmo que de forma incipiente, como os conhecimentos levados para esses encontros foram absorvidos por esses estudantes a partir da análise dos conteúdos abordados em produções audiovisuais elaboradas por esses estudantes.

## METODOLOGIA

Para alcançar o que se objetivou neste trabalho foi introduzido a temática de reconhecimento, utilização e cuidados com fitoterápicos (Tabela 1) no itinerário de Ciências da Natureza ao longo do quarto bimestre de 2022, para um total de 15 estudantes que escolheram o itinerário do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Domingos Rodrigues, Arapiraca – AL. Na escola, os itinerários foram ofertados pelas temáticas e a escolha feita livremente por cada um dos estudantes.

**Tabela 1.** Encontros realizados no itinerário formativo com as temáticas abordada em cada um deles.

Encontro	Tema
1	Palestra: O que são fitoterápicos? Potenciais e usos cotidianos.
2	Morfologia vegetal: Conhecendo as partes da planta.
3	Utilizando chaves de identificação: como identificar plantas?
4	Boldo e cidreira: da identificação ao preparo.
5	Hortelã e capim santo: da identificação ao preparo.
6	Hibisco e menta: da preparação ao preparo.
7	Babosa e cravo: da identificação ao preparo.
8	Canela e gengibre: da identificação ao preparo.
9	Apresentação dos vídeos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Para a execução deste trabalho, foram divididas duas etapas: a primeira composta por exposições de conteúdos relacionados aos fitoterápicos, e reconhecimento, na prática a partir de chaves de identificações botânicas, tendo as características dos exemplares de cada fitoterápico avaliado em sala de aula, assim como orientações e cuidados para o preparo e o consumo. Nela, ainda era solicitado que os estudantes trouxessem um determinado fitoterápico no decorrer dos encontros formativos, expressas na Tabela 1, proveniente dos quintais dos avós, mercado ou feiras livres da cidade, para que houvesse comparação entre os exemplares trazidos por eles e a partir dessa comparação a identificação desses fitoterápicos pelas chaves de identificação.

Para a segunda etapa, os estudantes, em dupla, foram orientados a fazer uma produção audiovisual de até dois minutos sobre algum fitoterápico que chamou a atenção no decorrer dos encontros do itinerário, deixando livre para as informações que seriam trazidas nesses vídeos. Posteriormente, os vídeos foram analisados e algumas falas transcritas para compor os resultados e o que gera a discussão deste trabalho.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A utilização da diversidade de plantas encontradas no Brasil já era parte integrante na alimentação e produção de preparos para fins curativos dos povos originários, tendo seus benefícios aprendidos pelos colonizadores e sua utilização difundida nesse período e até os dias atuais (MORAES *et al.*, 2001). Assim, a sabedoria popular dos povos africanos escravizados e dos povos indígenas já aqui residentes contribuíram para a consolidação do conhecimento cultural e biológico das plantas medicinais no território brasileiro (SILVA *et al.*, 2014).

Ainda assim, não há como falar a respeito de suas características curativas e como deve ser realizada a sua preparação, sem pensar nos cuidados necessários que devem ser adotados ao utilizá-los. Vale ressaltar que a capacidade medicinal da riqueza vegetal encontrada no país só atinge seu benefício terapêutico se o modo de preparo, a quantidade, quando deve ser consumida com outras plantas, e a frequência de utilização, estiverem nos parâmetros considerados seguros, de outra forma podem causar danos à saúde e condições inesperadas (VEIGA-JÚNIOR *et al.*, 2005).

Ao analisar os conteúdos produzidos pelos estudantes, esse cuidado aparenta ter sido bem assimilado, algumas falas transcritas corroboram com a necessidade apontada para o preparo e os possíveis efeitos colaterais das plantas medicinais:

*“É muito simples o preparo de tais plantas. Para preparar o chá necessita de 4 a 5 folhas do capim santo, por exemplo, mas só pode beber no máximo 3 a 4 xícaras por dia”* (Estudante 1).

*O preparo do chá é feito a partir de fervura da água, a pessoa ferve a água em uma panela, após ferver tira a água do fogo, coloca a planta na água e deixa descansar por 10 min e coa para tomar”* (Estudante 3).

*“Pessoas com pressão arterial baixa também não podem tomar erva cidreira por conta das propriedades calmantes tem que ter cautela ao tomar nem pessoas com gordura no fígado”* (Estudante 6).

*“Tem que tomar cuidado com quem pode tomar, para pessoas que tem problemas no fígado a erva cidreira não é indicada que tome o chá”* (Estudante 5).

*“Por ser uma erva o boldo não tem contraindicação, mas seu uso em excesso pode causar malefícios para os rins”* (Estudante 8).

Vale ressaltar, novamente, que a escolha dos conteúdos que foram utilizados pelos estudantes nas produções audiovisuais foi livremente pensada, não houve interferência para os conteúdos apresentados por eles. Ademais, foi possível observar que também tratam nas

produções sobre a importância do etnoconhecimento, e que o uso medicinal varia de acordo com cada espécie vegetal apontando para a indicação medicamentosa dessas plantas, quando falam:

*“A cidreira é uma planta medicinal que tem várias... que tem vários compostos com várias propriedades. Ela tem várias propriedades, por exemplo, ela tem efeito calmante, relaxante, sedativa, antioxidante, anti-inflamatório”* (Estudante 7).

*“O capim santo é um fitoterápico que traz vários benefícios entre eles temos o anti-hipertensivo, ele é diurético, calmante e antidepressivo, antimicrobiana e analgésico”* (Estudante 2).

*“O boldo é uma erva que tem muitas propriedades medicinais tanto usado para o fígado, digestão e dores na barriga”* (Estudante 9)

*A erva cidreira também é muito usada pelas vovós, utilizam para exatamente tudo na vida e ela é muito usada também para problemas digestivos para diminuir a ansiedade e o estresse* (Estudante 4).

Ainda assim, Almeida (2011) destaca alguns dos problemas que podem ser causados pela confusão relacionada à identificação das espécies, incluindo usar as plantas de forma errada, intoxicação, comprar ou vender as plantas erradas, plantar e/ou cultivá-las em locais inadequados. Situações que também foram apontadas pelos estudantes, quando trata das características físicas das plantas e onde encontrá-las:

*“A erva cidreira é uma planta que apresenta características diferente do capim santo, por exemplo, apesar de ela ser comparada com ele. O capim santo vai ter folhas e caules mais longos e cresce como moita ou tufo. A erva cidreira é uma planta da mesma família da hortelã, do boldo e da menta”* (Estudante 10).

*“Ela pode ser encontrada em lojas de produtos naturais, em mercados, em feiras ou no quintal da sua avó provavelmente vai ter que toda vó tem chá no quintal”* (Estudante 14).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos nessa situação, culturalmente temos proximidade com a temática, seja pela inclinação ao uso adotada pelos nossos antepassados com as receitas práticas vinculadas as plantas medicinais ou como medida alternativa para condição menos agressiva para o tratamento de males que rotineiramente nos rodeiam.

Devido à brevidade e o ineditismo dos conteúdos ministrados para estes estudantes, entende-se, que se deve ampliar as práticas dos itinerários formativos também para conhecimentos identitários de nossa cultura e perceber que há riscos a saúde pública devido as

possíveis falhas de identificação e a substituições de maneira irrefletida em pontos de vendas, por outras plantas desconhecidas, principalmente para aquelas que não possuem conhecimento adequado para diferenciação, caracterizando mais um risco ao consumo de plantas medicinais de forma arbitrária.

## AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em agradecimento pela bolsa dada ao autor.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. Z. **Plantas Mediciniais**. 3.ed. Salvador: EDUFBA, 2011.
- AMOROZO, M. C. M. Uso e diversidade de plantas medicinais em Santo Antônio do Leverger, MT, Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, v.16, n. 2, p.189-203, 2002.
- ARAÚJO, E.C. *et al.* Use of medicinal plants by patients with cancer of public hospitals in João Pessoa (PB). **Revista Espaço para a Saúde**, v. 8, n. 2, p. 44-52, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CÉSAR, M. G. A. *et al.* O estudo das plantas no ensino fundamental. In: **Encontro Nacional de Ensino de Química**, 2014, Ouro Preto. Resumo.
- COAN, C.; M.; MATIAS, T.; A utilização das plantas medicinais pela comunidade indígena. **Revista Saúde e Biologia**, v. 9, n. 1, p. 11-19, ed. Ventarra Alta- RS, 2013.
- MORAIS, S. M. *et al.* Ação antioxidante de chás e condimentos de grande consumo no Brasil, **Revista Brasileira de Farmacognosia**, v. 19, 1B, p. 315-320, 2001.
- PISCAGLIA, F. *et al.* Caution in the use of boldo in herbal laxatives: a case of hepatotoxicity. Scandinavian, **Journal of Gastroenterology**, v. 40, p.236-239, 2005.
- SILVA, S; *et al.* Conhecimento e uso de plantas medicinais em uma comunidade rural no município de Cuitegi, Paraíba, Nordeste do Brasil. **Revista Gaia Scientia**, v.8, n. 1, p.248-265, 2014.
- TEIXEIRA, R. F. B. et al. Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB Nº 06/2012 e da lei nº 13.415/2017. In: **Educação no Século XXI – v. 28 - Gestão e Políticas Públicas**, Belo Horizonte: Poisson, 2019.
- VEIGA JUNIOR, V.F; PINTO, A.C; MACIEL, M.A.M. Plantas Mediciniais: cura segura? **Química Nova**, v.28, n.3, 519-528, 2005.

**MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES SOBRE A PRESENÇA DE TECNOLOGIAS  
DIGITAIS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO  
DO/A PEDAGOGO/A (2012-2017)**

759

MELO, Wilker Araújo de<sup>331</sup>

OLIVEIRA, Carloney Alves de<sup>332</sup>

**RESUMO**

O presente resumo apresenta um mapeamento de produções que versem sobre a presença de tecnologias digitais e educação matemática na formação de pedagogos e pedagogas entre os anos de 2012 a 2017. A pesquisa assumiu um caráter misto e foi realizada na Plataforma Sucupira, WebQualis, onde nosso foco de investigação foram revistas de classificação A1 e A2 do quadriênio 2013-2016. Constatamos que existe um déficit de produções acerca da temática proposta.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais. Educação Matemática. Mapeamento Bibliográfico. Formação de Pedagogos e Pedagogas.

**INTRODUÇÃO**

Com os constantes avanços observados pela sociedade é perceptível que as Tecnologias Digitais (TD) estão tomando espaço em diversos contextos e vivências humanas. Por exemplo, em nosso cotidiano vimos, com certa celeridade, a inserção de recursos tecnológicos em várias atividades que são desenvolvidas (SILVA; LIMA, 2021), tais como a comunicação e o acesso a informações independentemente do local em que estivermos.

Nesse contexto, percebemos que a quantidade de pesquisas realizadas acerca da utilização de tecnologias digitais vem aumentando, principalmente na área de Educação Matemática, tais pesquisas buscam, também, integrar o processo de formação de professores (BITTAR, 2011; ALCANTARA; DULLIUS, 2016; GADANIDIS, BORBA; SILVA, 2016; CASTRO, 2016), além disso, estas pesquisas buscam esclarecer para os leitores as mais diversas concepções que as tecnologias digitais apresentam, os objetivos de sua utilização, o papel das TD, a importância no processo formativo dos professores, bem como as diversas propostas acerca de como fazer a utilização das mesmas em instituições de Educação Básica (BORBA; ALMEIDA; CHIARI, 2015).

<sup>331</sup> Wilker Araújo de Melo. Universidade Federal de Alagoas. wilker.melo@im.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-7433-878X>, <http://lattes.cnpq.br/5536949000134139>.

<sup>332</sup> Carloney Alves de Oliveira. Universidade Federal de Alagoas. carloneyalves@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-2134-0587>, <http://lattes.cnpq.br/9900433024242592>.

Estas tecnologias apresentam como principal elemento a possibilidade de mobilidade do indivíduo que participa do processo de aprendizagem, fazendo com que ele tenha acesso às atividades e aulas em qualquer lugar que ele esteja apoiado por tais recursos (BAIRRAL; CARVALHO, 2019). A partir disso vemos que as TD, quando utilizadas em processos educativos potencializam a possibilidade de o indivíduo conduzir seu objeto de estudo e acessá-lo onde quer que esteja.

O presente trabalho trata-se de um recorte de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), tendo como objetivo mapear as produções científicas acerca da presença de TD e educação matemática na formação do pedagogo e está organizado em quatro partes, na primeira apresentaremos uma breve fundamentação teórica acerca das TD, logo em seguida descreveremos o percurso metodológico da pesquisa, no terceiro momento apresentaremos os resultados encontrados e, por fim, faremos uma breve conclusão do que foi proposto na pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As TD podem ser utilizadas em práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática como um recurso que atribui sentido ao processo educativo bem como para a produção de interpretações nas aulas de Matemática, estas, por sua vez, proporcionam diversas formas de acesso à informação, como por exemplo por meio de imagens, textos, vídeos; e permitem ao aluno melhorias na construção do conhecimento matemático (OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Neste contexto, percebemos que as TD apresentam múltiplas facetas, oferecendo ao usuário a oportunidade de compartilhar elementos que amparem o processo de aprendizagem.

Para Schlemmer (2006, p. 38),

é preciso saber identificar quais são as metodologias que nos permitem tirar o máximo de proveito das TD em relação ao desenvolvimento humano, ou seja, elas precisam propiciar a constituição de redes de comunicação nas quais as diferenças sejam respeitadas e valorizadas; os conhecimentos sejam compartilhados e construídos cooperativamente; a aprendizagem seja entendida como um processo ativo, construtivo, colaborativo, cooperativo e autoregulador.

Partindo das ideias que foram apresentadas o processo de formação de pedagogos e pedagogas para a utilização de TD em aulas de matemática carece de um acompanhamento



contínuo, favorecendo espaços de diálogo, compartilhamento de saberes entre si e orientações, por meio de ferramentas de comunicação, sejam elas de forma síncrona ou assíncrona.

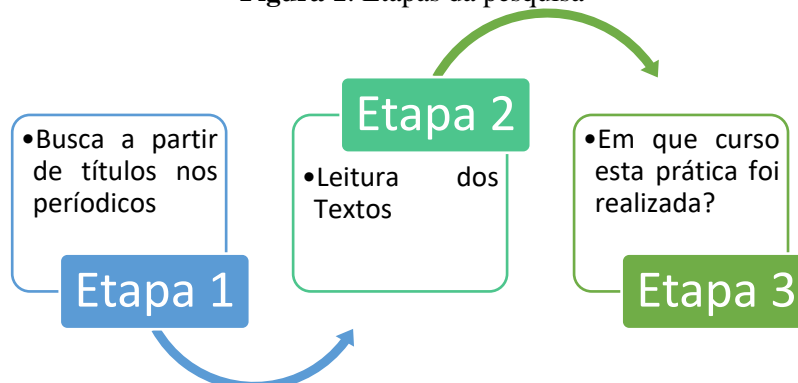
## METODOLOGIA

O presente estudo assume um caráter exploratório e descritivo (GIL, 2016), do tipo misto (CRESWELL, 2010), partindo do princípio de que a pesquisa qualitativa promove a construção, investigação e busca, onde relacionamos o que foi encontrado com os fatos, dados e evidências com o objetivo de solucionar os problemas da sociedade, enquanto a quantitativa se direciona a busca de resultados precisos para explicar relações entre as variáveis, por meio da análise de uma determinada pesquisa, bem como relações estatísticas.

Para darmos prosseguimento à pesquisa, adotamos uma abordagem do tipo de Pesquisa Bibliográfica, onde de acordo com GIL (2016) recorreremos aos seguintes parâmetros para que seja realizada: a escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca das fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e a redação do texto.

Nossa investigação aconteceu no Portal da Plataforma Sucupira, WebQualis (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>), onde identificamos periódicos nacionais, avaliados na área de Ensino, nos estratos do Qualis A1 e A2, no quadriênio de 2013-2016. Para chegarmos aos resultados aqui apresentados seguimos os seguintes caminhos:

**Figura 1:** Etapas da pesquisa



Fonte: autores, 2023.

Neste contexto, a metodologia tem o objetivo de fornecer ao estudante universitário conhecimentos para que se possa produzir bons textos a partir da utilização de regras e métodos mais adequados.

## RESULTADOS ENCONTRADOS

A primeira etapa da pesquisa deu-se por meio da busca de textos que abordassem a utilização de tecnologias digitais e educação matemática na formação de pedagogos e pedagogas, este que foram postados entre os anos de 2012 e 2017. Ao todo, foram analisados 1.032 textos, dos quais, apenas 13 estavam dentro de um de nossos critérios de inclusão.

Quadro 1: Resultados encontrados

CRITÉRIO DE ANÁLISE	QUANTIDADE DE TEXTOS	TEXTOS DENTRO DO CRITÉRIO	PERÍODO
Título	1.032	13	2012 - 2017

Fonte: Autores (2023)

Nos resultados apresentaremos treze trabalhos, estes que foram publicados entre os anos de 2012 a 2017 e que estão disponíveis no Boletim de Educação Matemática (BOLEMA) e nas revistas Educação Temática Digital (ETD) e Educação & Sociedade. Como critérios de inclusão e exclusão elencamos os seguintes itens: título, objetivos e cursos de graduação ao qual eram destinadas às publicações. Estes textos possuem em seus títulos itens que se enquadram em nossa proposta de investigação. No primeiro momento da pesquisa realizamos a análise por meio dos títulos das produções. O Quadro 2 apresenta estes textos organizados por título, autor, revista e ano de publicação.

Quadro 2 - Produções encontradas no decorrer da pesquisa

Título	Autor	Revista	Ano
A formação do Professor de Matemática, apoiada pelas TIC, no seu estágio pedagógico	Floriano Viseu, João Pedro da Ponte	Boletim de Educação Matemática - BOLEMA	2012
Modelagem matemática e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: a realidade do mundo cibernético como um vetor de virtualização	Rodrigo Dalla Vecchia, Marcus Vinicius Maltempi	Boletim de Educação Matemática - BOLEMA	2012
Experiências com blog na pesquisa e na formação inicial de professoras da educação infantil	Fernanda Muller	Educação Temática Digital - ETD	2012
A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente	Raquel Goulart Barreto	Educação & Sociedade	2012
O “novo” profissional da rede estadual do RS e as tecnologias na educação	Mely Paula Rabadan Cimadevila, Dinorá Tereza Zuchetti, Patrícia B. Scherer Bassani	Educação Temática Digital - ETD	2013
A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento	Eucídio Pimenta Arruda	Educação Temática Digital - ETD	2013

A gênese instrumental na interação com o GeoGebra: uma proposta para a formação continuada de professores de matemática	Celina Aparecida Almeida Pereira Abar, Sergio Vicente Alencar	Boletim de Educação Matemática - BOLEMA	2013
WebQuests, oficinas e guia de orientação: uma proposta integrada para a formação continuada de professores de matemática	Marcos Cruz de Azevedo, Cleonice Puggian, Clícia Valladares Peixoto Friedmann	Boletim de Educação Matemática - BOLEMA	2013
O uso de blogs como tecnologia educacional narrativa para a formação inicial docente	Luciane Mulazani dos Santos, Roger Miarka, Ivanete Zuchi Siple	Boletim de Educação Matemática - BOLEMA	2014
O uso das TIC nas práticas dos professores de matemática da rede básica de ensino: o projeto mapeamento e seus desdobramentos	Sueli Liberatti Javaroni, Maria teresa Zampieri	Boletim de Educação Matemática - BOLEMA	2015
Dialogando sobre e planejando com o SuperLogo no Ensino de Matemática dos Anos iniciais	Ana Paula Gestoso de Souza, Carmém Lúcia Brancaglioni Passos	Boletim de Educação Matemática - BOLEMA	2015
Whatsapp: um viés online como estratégia didática na formação profissional docente	Vera Lúcia Pontes dos Santos, Jasete Maria da Silva Pereira, Luis Paulo Leopoldo Mercado	Educação Temática Digital	2016
Tecnologias digitais na formação inicial docente: Articulações e reflexões com uso de redes sociais	Adriana Alves Novais Souza Henrique Nou Schneider	Educação Temática Digital	2016

**Fonte:** os autores, 2023.

No segundo momento da pesquisa realizamos a leitura dos textos encontrados para podermos analisarmos se eles se enquadravam nos critérios de nossa pesquisa. No período de leituras, buscamos identificar os objetivos da pesquisa e/ou experiência, bem como os cursos de graduação a qual eram destinadas as publicações.

A partir de tais análises, percebemos que não encontramos textos que verssem sobre a presença de tecnologias digitais e educação matemática na formação do pedagogo. No decorrer da pesquisa, encontramos diversos textos que verssem sobre a formação de professores que ensinam matemática, estes destinados, também; à formação de pedagogos e pedagogas, bem como outros que versassem sobre a utilização de recursos tecnológicos, como blogs, Facebook, softwares, para o ensino de matemática e a formação de professores, mas os mesmos não eram destinados ao objeto central de nossa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período de realização da pesquisa sentimos dificuldades de encontrar textos que possuíssem a temática de utilização de tecnologias digitais e educação matemática na formação de pedagogos e pedagogas. Boa parte dos textos são direcionados à práticas formativas de

licenciandos em matemática e, os que versam sobre a utilização das TD na formação de professores da educação infantil e anos iniciais não se direcionam para a educação matemática.

Neste contexto, percebemos a necessidade de espaços formativos e a conscientização de pesquisadores para voltarem seus olhares a práticas formativas com a utilização das TD em cursos de formação de pedagogos e pedagogas, visto que, na atual sociedade em que vivemos tais espaços e produções tornam-se importantes.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, L. A. G.; DULLIUS, M.M. **Formação continuada de professores para a utilização das tecnologias nas aulas de matemática**: ancorada na prática e apoiada no mentoring. XII ENEM, p. 13. 2016. Disponível em:

[http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4958\\_2305\\_ID.pdf](http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/4958_2305_ID.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

BORBA, M. de c.; ALMEIDA, H. R. F. L.; CHIARI, A. S. de S. **Tecnologias Digitais e a relação entre teoria e prática: uma análise da produção em trinta anos de BOLEMA**. Bolema, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1115-1140, dez. 2015.

CASTRO, A.L. **A formação de professores de matemática para uso das tecnologias digitais e o currículo da era digital**. XII ENEM, p. 12, 2016. Disponível em:

[http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6796\\_3527\\_ID.pdf](http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6796_3527_ID.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

GADANIDIS, G.; BORBA, M. C.; SILVA, R. S. R. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática**: sala de aula e internet em movimento. Autêntica, 2016.

OLIVEIRA, C. A. de. Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais no ensino de matemática. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**, [S. l.], n. 8, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/8537>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SILVA, E. N.; LIMA, F. J. de. **Tecnologias digitais na formação de professores**: um panorama de pesquisas apresentadas no encontro nacional de educação matemática. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 892-905, 2021. DOI: 10.30938/bocehm.v8i23.4868. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4868>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SCHLEMMER, E. **O trabalho do professor e as novas tecnologias**. Revista Textual. Porto Alegre: Sinpro, v.1, n.1, p. 33-42, nov. 2006.

## MAPEAMENTO DOS CONCEITOS RECORRENTES NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NAS PRODUÇÕES PUBLICADAS (2012-2021)

RODRIGUES, Franciscleide do Nascimento<sup>333</sup>

TEODOSIO, Andressa Cristina de Oliveira<sup>334</sup>

OLIVEIRA, Carloney Alves de<sup>335</sup>

### RESUMO

O presente trabalho busca relatar o caminho que está sendo seguido durante a construção da pesquisa que tem como foco mapear os principais conceitos utilizados por pesquisadores no uso das tecnologias digitais e educação matemática na formação dos pedagogos. Durante a construção deste projeto, selecionamos 17 artigos que foram utilizados como base para aprofundamento dos estudos das tecnologias digitais junto com a educação matemática e como cada autor aborda e utiliza da tecnologia em suas pesquisas e quais recursos são utilizados com as tecnologias digitais e educação matemática.

**Palavras-chave:** Conceitos. Educação Matemática. Mapeamento. Tecnologias Digitais.

### INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa trará contribuições significativas para o Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), além de ser relevante para os pesquisadores, pois, em suas conclusões, identificará o que a comunidade científica já alcançou em seus estudos bibliográficos e empíricos, como também orientar a construção e utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática na formação do pedagogo. A importância deste projeto de pesquisa perpassa pelo entendimento de que a construção desse conhecimento se dá de forma dialética, por meio de uma ação reflexiva, havendo sempre a mediação do professor entre o objeto a ser conhecido e o sujeito (aluno). Durante o desenvolvimento desse processo, cabe ao professor, então, oportunizar aos alunos momentos de reflexão durante a interação destes com o objeto a ser conhecido, de forma que experiências individuais de formação e transformação possam surgir de forma significativa para cada um que esteja envolvido nesse processo, tendo

<sup>333</sup> Franciscleide do Nascimento Rodrigues, franciscleidenr@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-1138-6008>, <https://lattes.cnpq.br/9659216333290008>.

<sup>334</sup> Andressa Cristina de Oliveira Teodosio, andressacot01@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-5195-6309>, <http://lattes.cnpq.br/3587377503256131>.

<sup>335</sup> Carloney Alves de Oliveira, carloney.oliveira@cedu.ufal.br, <http://orcid.org/0000-0002-2134-0587>, <http://lattes.cnpq.br/9900433024242592>.

em vista que o uso de tecnologias digitais nos processos educativos potencializa a possibilidade do sujeito levar consigo o objeto de estudo, ou poder acessá-lo de qualquer lugar. A aprendizagem com tais dispositivos é a evolução natural do e-learning e possui o potencial de tornar a aprendizagem mais acessível e flexível.

O presente trabalho trata-se de um recorte da pesquisa realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, desenvolvida entre o período de setembro de 2022 a março de 2023 e possui como objetivo o mapeamento de conceitos em textos que apresentem como direcionamento a formação de pedagogos com a utilização de tecnologias digitais voltadas para a área de educação matemática.

Este artigo está organizado em três partes, na primeira iremos descrever o percurso metodológico tomado durante a pesquisa, na segunda apresentaremos os resultados encontrados e, por fim, faremos uma breve conclusão acerca da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

A investigação se deu no Portal da Plataforma Sucupira, WebQualis (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>), identificando os periódicos nacionais, avaliados na área de Ensino, nos estratos do Qualis Capes A1 e A2, no quadriênio de 2013 – 2016, ao longo da pesquisa nos encontros entre o pesquisador (coordenador do projeto) e alunos do curso de Pedagogia (bolsistas PIBIC) de orientação a partir da interação dialógica e colaborativa, constituindo-se num espaço significativo que possibilita leituras, pesquisas, realização de atividades, desafios, construções e diálogos sobre as temáticas propostas ao longo da pesquisa, durante o período de 01/09/2022 a 14/03/2023. Durante o desenvolvimento, registramos todos os momentos por meio de anotações no diário de campo, fichamentos, resenhas, resumos críticos, que nos permitirá analisar os aspectos mais recorrentes das produções publicadas nos periódicos nacionais, avaliados na área de Ensino, nos estratos do Qualis Capes A1 e A2, no quadriênio de 2013 – 2016 e mapeadas que versam sobre tecnologias digitais em práticas educativas nas aulas de Matemática na formação do pedagogo. Elaboramos relatórios, escritos parcialmente, com os resultados da pesquisa, bem como participamos de eventos, justificando que as "Tecnologias Digitais e Educação Matemática na Formação do Pedagogo" têm a sua significância diante das práticas educativas nos anos iniciais e até mesmo perante o estudo de determinados conteúdos desta disciplina, além de auxiliar nos processos de ensino e de

aprendizagem e na construção de conceitos matemáticos, e para além, há identificação de obstáculos que poderão futuramente ser superados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa, ainda em andamento, tem o objetivo de mapear conceitos recorrentes ao uso das Tecnologias Digitais e Educação Matemática na Formação do Pedagogo nas publicações de 2012 a 2021. Na qual, sua primeira fase consistiu na análise de textos que fizessem uso de conceitos que remetessem aos objetivos desta pesquisa.

Estes objetivos foram: identificar as produções científicas que versam sobre Tecnologias Digitais e Educação Matemática na Formação do Pedagogo; fazer levantamento de produções que versassem sobre práticas utilizadas na formação do pedagogo com o apoio das Tecnologias Digitais com o trabalho voltado para o ensino de Matemática, vinculado aos anos iniciais; identificar nos estudos publicados como as Tecnologias Digitais na Formação do Pedagogo nas aulas de Matemática podem ocupar um lugar diferenciado da sala de aula, no qual os alunos trabalham informalmente, movimentam-se, discutem, escolhem seus materiais e métodos, procurando a solução de problemas com autonomia, tendo em vista que é possível vivenciar, experimentar os materiais, testar suas possibilidades, problematizar e criar novas experiências didáticas “na prática”; e, aprofundar questões teórico-pedagógicas relativas às práticas de utilização das diferentes metodologias alternativas com uso das tecnologias digitais nos processos de ensino de Matemática na Formação do Pedagogo.

No geral, foram encontrados e analisados 1.790 textos, dos quais em apenas 17 deles atenderam aos critérios de avaliação pensados para esta pesquisa apresentados a seguir:

- A constituição de ambientes colaborativos de aprendizagem em ações de formação continuada: abordagem experimental com geogebra. Autores: Maria Teresa Zampieri, Sueli Liberatti Javaroni. *BOLEMA*, 2018.
- A formação do Professor de Matemática, apoiada pelas TIC, no seu estágio pedagógico. Autores: Floriano Viseu, João pedro da Ponte. *BOLEMA*, 2012.
- A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. Autores: Eucidio Pimenta Arruda. *Educação Temática Digital*, 2013.
- A gênese instrumental na interação com o GeoGebra: uma proposta para a formação continuada de professores de matemática. Autores: Celina Aparecida Almeida Pereira Abar, Sergio Vicente Alencar. *BOLEMA*, 2013.
- A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. Autores: Daiani Damm Tonetto Riedner; Magda Pischetola. *Educação Temática Digital*, 2021.
- A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. Autores: Raquel Goulart Barreto. *Educação & Sociedade*, 2012.

- Dialogando sobre e planejando com o SuperLogo no Ensino de Matemática dos Anos iniciais. Autores: Ana Paula Gestoso de Souza, Carmém Lúcia Brancaglioni Passos. BOLEMA, 2015.
- Experiências com blog na pesquisa e na formação inicial de professoras da educação infantil. Autores: Fernanda Muller. Educação Temática Digital, 2012.
- Modelagem matemática e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: a realidade do mundo cibernético como um vetor de virtualização. Autores: Rodrigo Dalla Vecchia, Marcus Vinicius Maltempi. BOLEMA, 2012.
- O “novo” profissional da rede estadual do RS e as tecnologias na educação. Autores: Mely Paula Rabadan Cimadevila, Dinorá Tereza Zuchetti, Patrícia B. Scherer Bassani. Educação Temática Digital, 2013.
- O software IRAMUTEQ e a análise de narrativas (auto)biográficas no campo da educação matemática: Autores: Douglas da Silva Tinti, Geovane Carlos Barbosa, Celi Espasandini Lopes. BOLEMA, 2021.
- O uso das TIC nas práticas dos professores de matemática da rede básica de ensino: o projeto mapeamento e seus desdobramentos. Autores: Sueli Liberatti Javaroni, Maria Teresa Zampieri. BOLEMA, 2015.
- O uso de blogs como tecnologia educacional narrativa para a formação inicial docente. Autores: Luciane Mulazani dos Santos, Roger Miarka, Ivanete Zuchi Siple. BOLEMA, 2014.
- Rede de aprendizagem e desenvolvimento da docência: expressões do pensamento geométrico de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Autores: Livia de Oliveira Vasconcelos, Everaldo Gomes Leandro, Carmem Lúcia Brancaglioni Passos. BOLEMA, 2021.
- Tecnologias digitais na formação inicial docente: Articulações e reflexões com uso de redes sociais. Autores: Adriana Alves Novais Souza, Henrique Nou Schneider. Educação Temática Digital, 2016.
- WebQuests, oficinas e guia de orientação: uma proposta integrada para a formação continuada de professores de matemática. Autores: Marcos Cruz de Azevedo, Cleonice Puggian, Clícia Valladares Peixoto Friedmann. BOLEMA, 2013.
- Whatsapp: um viés online como estratégia didática na formação profissional docente. Autores: Vera Lúcia Pontes dos Santos, Jasete Maria da Silva Pereira, Luis Paulo Leopoldo Mercado. Educação Temática Digital, 2016.

Alguns destes apresentaram conceitos imersos à subjetividade do assunto em questão, outros citaram de forma ampla a Internet e o mundo cibernético, entretanto em sua maioria os artigos registraram atividades por meio da plataforma GeoGebra.

GeoGebra é um software desenvolvido em 2001 por Markus Hohenwarter. O aplicativo é gratuito utilizado com propósito de facilitar/contribuir com o processo de ensino-aprendizagem que trabalha de maneira lúdica algumas áreas da matemática fazendo associações de geometria, álgebra (conforme o próprio nome aplicativo já indica), além de tabelas, gráficos, estatística e cálculo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em andamento e tem como objetivo explorar e mapear conceitos das Tecnologias Digitais e Educação Matemática na Formação dos Professores. Os artigos mostram que os pesquisadores buscam encontrar metodologias que envolvam a tecnologia no



ensino da matemática e como esses métodos podem influenciar na formação dos pedagogos e na forma de ensinar durante o processo de aprendizagem.

A análise proposta durante o estudo recorre tanto aos benefícios do uso da tecnologia, como também mostra as dificuldades em alguns ambientes. Um dos principais recursos tecnológicos utilizados nos artigos para o mapeamento foi o GeoGebra. Este recurso foi o principal meio aplicado para observar a evolução e o desenvolvimento que os professores podem ter ao manipular este aplicativo. Considerando todo o estudo e pontos que trazem diversificação e tecnologias digitais no ensino da matemática e os recursos que podem ser utilizados para melhorar e ampliar este ensino tanto para o aluno quanto para o professor, os artigos mostram caminhos métodos que podem ser seguidos usando a tecnologia a favor do ensino.

## REFERÊNCIAS

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; ALENCAR, Sergio Vicente. **A Gênese Instrumental na Interação com o GeoGebra: uma proposta para a formação continuada de professores de Matemática**. Rio Claro, SP. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, v. 27, p. 349-365, 2013.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento**. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.264-280. maio/ago. 2013.

AZEVEDO, Marcos Cruz de; PUGGIAN, Cleonice; FRIEDMANN, Clícia Valladares Peixoto. **WebQuests, oficinas e guia de orientação: uma proposta integrada para a formação continuada de professores de matemática**. Rio Claro, SP. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, v. 27, p. 663-680, 2013.

BAIRRAL, M; CARVALHO, M. **Dispositivos móveis no ensino de Matemática: tablets & smartphones**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

BARRETO, Raquel Goulart. **A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente**. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 985-1002, 2012.

BICUDO, M. A. V. **Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa**. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 9, p. 7-20, junho, 2014.

BORBA, M. de C.; SILVA, R. S. R. da; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BORBA, M. de C.; ALMEIDA, H. R. F. L.; CHIARI, A. S. de S. **Tecnologias Digitais e a relação entre teoria e prática: uma análise da produção em trinta anos de BOLEMA.** Bolema, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1115-1140, dez. 2015.

CADO, Luís Paulo Leopoldo. **Whatsapp: um viés online como estratégia didática na formação profissional de docentes.** ETD-Educação Temática Digital, v. 18, n. 1, p. 104-121, 2016.

CARNEIRO, R. F.; PASSOS, C. L. B. **As Concepções de Professores de Matemática em Início de Carreira sobre as Contribuições da Formação Inicial para a Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.** Bolema, Rio Claro, v. 23, n. 36, p. 775–800, agosto, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2ed. Porto Alegre: Bookmann, 2010.

CIMADEVILA, Mely Paula Rabadan; ZUCHETTI, Dinora Tereza; BASSANI, Patrícia B. Scherer. **O novo profissional da rede estadual do Rio Grande do Sul e as tecnologias na educação.** ETD Educação Temática Digital, v. 15, n. 01, p. 67-86, 2013.

DALLA VECCHIA, Rodrigo; MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Modelagem Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação: a realidade do mundo cibernético como um vetor de virtualização.** Rio Claro, SP. BOLEMA: Boletim de Educação Matemática, v. 26, p. 963-990, 2012.

DOS SANTOS, Vera Lucia Pontes; PEREIRA, Jasete Maria Santos; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Whatsapp: um viés online como estratégia didática na formação profissional de docentes.** ETD-Educação Temática Digital, v. 18, n. 1, p. 104-121, 2016.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

JAVARONI, Sueli Liberatti; ZAMPIERI, Maria Teresa. **O Uso das TIC nas Práticas dos Professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus desdobramentos.** Rio Claro, SP. BOLEMA: Boletim de Educação Matemática, v. 29, p. 998-1022, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Danielle Vieira Aquino; MÜLLER, Fernanda. **Experiências com blog na pesquisa e na formação inicial de professoras de educação infantil.** ETD Educação Temática Digital, v. 14, n. 01, p. 43-61, 2012.

PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. S. **Ativismo e dispositivos móveis em rede: narrativas sobre o cabelo crespo no Youtube.** In: COUTO, E. S.; PORTO, C.; SANTOS, E. App-learning: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 51 – 73.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Luciane Mulazani dos; MIARKA, Roger; SIPLE, Ivanete Zuchi. **O uso de blogs como tecnologia educacional narrativa para a formação inicial docente**. Rio Claro, SP. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, v. 28, p. 926-949, 2014.

SONEGO, A. H.; BEHAR, P. **M-learning: reflexões e perspectivas com o uso de aplicativos educacionais**. In: **SANCHEZ, J. (Ed.) Nuevas ideas en informática educativa: memorias XVII Congreso Internacional de Informática Educativa, TISE**. Santiago: Universidad do Chile, 2015. p. 521 – 526. v. 8.

SOUZA, Adriana Alves Novais; SCHNEIDER, Henrique Nou. **Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais**. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 18, n. 2, p. 418-436, 2016.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **Dialogando sobre e Planejando com o SuperLogo no Ensino de Matemática dos Anos Iniciais**. Rio Claro, SP. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, v. 29, p. 1023-1042, 2015.

SOUZA, J. D. F. de; COUTO, E. S. **Snapchat: viver e aprender em meio a mensagens autodestrutivas**. In: COUTO, E. S.; PORTO, C.; SANTOS, E. *App-learning: experiências de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 23 – 37.

TINTI, Douglas da Silva; BARBOSA, Geovane Carlos; LOPES, Celi Espasandini. **O software IRAMUTEQ e a Análise de Narrativas (Auto) biográficas no Campo da Educação Matemática**. Rio Claro, SP. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, v. 35, p. 479-496, 2021.

VASCONCELOS, Livia de Oliveira et al. **Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência: expressões do pensamento geométrico de professoras que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Rio Claro, SP. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, v. 35, p. 708-726, 2021.

WISEU, Floriano; PONTE, João Pedro da. **A Formação do Professor de Matemática, apoiada pelas TIC, no seu Estágio Pedagógico**. Rio Claro, SP. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, v. 26, p. 329-358, 2012.

ZAMPIERI, Maria Teresa; JAVARONI, Sueli Liberatti. **A Constituição de Ambientes Colaborativos de Aprendizagem em Ações de Formação Continuada: abordagem experimental com GeoGebra**. Rio Claro, SP. *BOLEMA: Boletim de Educação Matemática*, v. 32, p. 375-397, 2018.

## NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE ALAGOAS: O QUE VAI MUDAR NO ENSINO DE BIOLOGIA?

772

SANTANA, Ana Júlia Soares<sup>336</sup>

MOTA, Maria Danielle Araújo<sup>337</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares com foco na Biologia. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo análise documental com a finalidade de explorar o tema de interesse, que partiu de análises dos componentes de Biologia do Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares disponibilizados para as escolas públicas de Alagoas pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Os resultados demonstraram que a Biologia se apresenta de forma alinhada a Base Nacional Comum Curricular, no entanto, deixa lacunas no que tange aos eixos da Alfabetização Científica da forma almejada pela literatura, bem como limitações com relação a abordagem da Natureza da Ciência no ensino de Biologia no contexto do Novo Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Trilhas de Aprofundamentos. Biologia. Alfabetização Científica. Novo Ensino Médio.

### INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio (NEM) começou ser implementado nas escolas públicas de Alagoas em 2022, com isso, houve alterações nas matrizes curriculares de todas as séries que compõem essa etapa. O NEM é composto por componentes da Formação Geral Básica (FGB) e pelos Itinerários Formativos, que são: Projeto de Vida, Eletiva, Oficina de Leitura e Produção Textual, Oficina de Resolução de Problemas e as Trilhas de Aprofundamento. Sendo assim, os componentes da Formação Geral Básica, em especial a Biologia, têm a carga horária reduzida para acomodar os Itinerários Formativos.

Até o ano 2023, apenas as primeiras e segundas séries estão inseridas no NEM, em uma visão geral da conjuntura observa-se que disciplinas como Português e Matemática apesar de sofrer com a redução de carga horária, foram contempladas com as oficinas. Enquanto isso, a

<sup>336</sup> Ana Júlia Soares Santana. Mestranda em Ensino e Formação de Professores pelo Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de professores (PPGEFOP) da Universidade Federal de Alagoas. ana.soares@icbs.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-0827-8416>, <http://lattes.cnpq.br/9388380353261180>.

<sup>337</sup> Maria Danielle Araújo Mota. Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de professores (PPGEFOP), Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (ProfBio) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da Universidade Federal de Alagoas. danielle.araujo@icbs.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0001-7305-6476>, <http://lattes.cnpq.br/9647457248949178>.

Biologia dispõe de duas aulas semanais nas primeiras séries e apenas uma aula semanal nas segundas séries.

Nesse contexto, Selles e Oliveira (2022) demonstram preocupação no que tange a Biologia por encontrar-se diluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) entre as Ciências da Natureza e que com o NEM esbarra em mudanças no tempo e espaço escolar, formação de professores, livros e materiais didáticos. Tal organização dos processos de ensino e de aprendizagem podem acabar limitando tendências para o ensino de Biologia como o Ensino por Investigação (CAMPOS; SCARPA, 2018). Haja vista que, abordagens como a supracitada demandam tempo e espaço, bem como formação e recursos adequados (SANTANA; MOTA (2022) e, com isso, conseqüentemente dificulta o processo de Alfabetização Científica que poderia ser facilitado por esse tipo de Abordagem Didática (SASSERON, 2015).

Diante do exposto, o presente trabalho busca responder: de que forma a Biologia se expressa no contexto do Novo Ensino Médio? Nessa perspectiva, tem como objetivo analisar o Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares com foco na Biologia, buscando responder se há diversidade de conteúdos Biológicos que compensem a carga horária reduzida e se há elementos da Alfabetização Científica.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo análise documental com a finalidade de explorar o tema de interesse (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que partirá de análises dos componentes de Biologia do Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares disponibilizados para as escolas públicas de Alagoas pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.

Para isso, será utilizada a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), buscando unidades de significado que digam respeito aos conhecimentos biológicos e os três eixos de Alfabetização Científica (SASSERON, 2008), após isso, categorizá-las e interpretá-las.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Para Sasseron (2015), o objetivo central do ensino de Ciências é a Alfabetização Científica (AC), com a Biologia não seria diferente. Alinhando-se a essa perspectiva, Santana

e Mota (2022, p. 461) defendem ser possível tornar o processo de AC “mais integrado ao ensino de Biologia por meio das propostas investigativas, proporcionando aos sujeitos envolvidos a compreensão da Ciência, das formas que é construída e dos fatores que implicam na sua construção, bem como o diálogo com a realidade local”. Ainda, para que isso ocorra, as autoras defendem o tempo e o espaço, bem como uma formação de professores alinhadas a esse propósito.

Com o NEM limitando o ensino de Biologia (SELLES; OLIVEIRA, 2022) e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) (2018) compondo uma política de alinhamento que apoia a reforma nos cursos de formação de professores para atender a nova conjuntura (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020), é esperado certa dificuldade em possibilitar a AC.

Sasseron (2008) propõe os seguintes eixos para a AC:

- (i) compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais;
- (ii) compreensão da Natureza das Ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática;
- (iii) entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente (CTSA).

Nessa perspectiva, é esperado que as Trilhas de Aprofundamento das Ciências da Natureza possibilitem a visão desses três eixos, especialmente para a Biologia. Desse modo, foram analisados apenas os componentes das trilhas para a segunda série em que o único professor que pode ministrar seja o professor de Biologia, os resultados foram expressos no quadro 1.

**Quadro 1:** unidades de significado/categorias

Trilha de aprofundamento	Unidade de Significado	Categoria
CORPO, SAÚDE E LINGUAGENS	<i>Mutações genéticas; características adquiridas e hereditárias; Aconselhamento genético e planejamento familiar</i>	Conhecimentos Biológicos
	<i>bioética aplicada à saúde</i>	Natureza da Biologia
NOSSO PAPEL NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	<i>Preservação ambiental X zoonoses. Patrimônio natural X esgotamento.</i>	Conhecimentos Biológicos
	<i>Relação entre ações humanas e avanço das zoonoses; Saneamento básico e as políticas públicas no combate e controle de zoonoses Gestão individual de resíduos domésticos; consumo responsável (energia, água, bens de consumo); soluções domésticas para as causas de poluição da água, solo e ar</i>	CTSA
A CULTURA DO SOLO: DO CAMPO À CIDADE	<i>Digestão, nutrição e saúde. Taxonomia, fisiologia e função ecológica da mesofauna presente no solo; Bioindicadores do solo.</i>	Conhecimentos Biológicos
	<i>Qualidade do solo e produção de alimentos;</i>	CTSA

Fonte: autoras (2023).

A partir da análise é possível observar o predomínio de termos, conhecimentos e conceitos de Biologia, nessa categoria, a primeira trilha fica restrita à Genética; a segunda aborda Ecologia e Doenças zoonóticas com o viés da sustentabilidade; a terceira se dedica a fisiologia humana e biodiversidade do solo. Na categoria da Natureza da Biologia, observa-se apenas uma unidade de significado que trata da Bioética. A última, que são as relações CTSA, traz elementos de impactos ambientais, políticas públicas e sustentabilidade.

Cada uma dessas categorias corresponde a um dos eixos de AC (SASSERON, 2008), a priori, é notável um desequilíbrio na forma em que os três aparecem. Para Campos e Scarpa (2018) é ideal que os três eixos sejam trabalhados de forma equilibrada.

O que mais chama atenção é que a categoria que corresponde a compreensão da Natureza das Ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática, o segundo eixo de Sasseron (2008), leva a inferência de que nesse novo modelo de ensino há pouco espaço para discutir a prática científica e muito menos as particularidades de estudar o mundo vivo na Biologia. Esse fato, reforça a ideia de Selles e Oliveira (2022) de que a Biologia acaba se perdendo entre as Ciências da Natureza como se todas produzissem conhecimento científico da mesma maneira.

A exemplo, a primeira trilha prevê a abordagem dos conhecimentos em Genética, mas não menciona as técnicas de estudo nessa área. Mas vale ressaltar a importância do professor na proposição de práticas que preencham as lacunas aqui levantadas, como por exemplo o Ensino por investigação.

Sasseron (2015, p. 58) coloca que “o ensino por investigação demanda que o professor coloque em prática habilidades que ajudem os estudantes a resolver problemas a eles apresentados, devendo interagir com seus colegas, com os materiais à disposição, com os conhecimentos já sistematizados e existentes”. Mas para que isso seja possível, é necessário, tempo, espaço, formação, flexibilização curricular, e, nesse contexto do NEM, que haja estudantes que optem pela trilha que contemple a Biologia, pois caso contrário a escola não a ofertará.

Tendo em vista as especificidades da Biologia, autores como Scarpa e Silva (2013), Trivelato e Tonidandel (2015) e Santana e Mota (2022) destacaram que se trata de uma Ciência diferente da Física e Química, muitas vezes utiliza de metodologias experimentais ou observacionais que demandam um maior tempo e um espaço diferente da sala de aula. Nesse sentido, exige um currículo flexível com tempo e espaço protegidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos componentes da Biologia dispostos nas Trilhas de Aprofundamento do Novo Ensino Médio de Alagoas permitiu visualizar suas potencialidades por abordar temáticas relevantes e poder relacionar CTSA, mas também revelaram lacunas que precisam de uma maior atenção.

A primeira delas é a valorização de conceitos em detrimento dos aspectos da Natureza da Ciência Biologia, deixando a desejar a abordagem das características particulares da Biologia produzir conhecimento científico. A segunda diz respeito ao engessamento do currículo, em que preestabelece o que deve ser trabalhado nas trilhas impossibilitando aos professores da área planejarem coletivamente o que seria de maior relevância para determinadas localidades e públicos. A terceira e última lacuna se refere a redução do tempo e do espaço da Biologia no Ensino Médio, haja vista que aqueles que escolherem as trilhas que aborda a Biologia ainda terá a possibilidade de aprofundar em determinados temas, mas aqueles que não, saíram com uma visão limitada da Biologia.

Por fim, é importante ir além da análise documental e desenhar pesquisas que se aproximem da realidade das escolas públicas e alagoanas com vistas para uma visão adequada do ensino e práticas pedagógicas que se desenvolvem no contexto do NEM. Além disso, vale ressaltar que essa pesquisa será ampliada com vistas para uma melhor compreensão do espaço ocupado pela Biologia no NEM.

## REFERÊNCIAS

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

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Catálogo das Ementas das Trilhas de Aprofundamentos Curriculares**, 2023.

SCARPA, Daniela Lopes; CAMPOS, Natália Ferreira. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. **Estudos Avançados [online]**, v. 32, n. 94, p. 25-41, 2018.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-39, jan./dez. 2020.



SANTANA, Ana Júlia Soares. **O Ensino por Investigação e o ensino de Biologia:** possibilidades de aproximação com a natureza da biologia. 2021, 63 p. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas: licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde. Maceió, 2021.

SANTANA, Ana Júlia Soares; MOTA, Maria Danielle Araújo. Natureza da Biologia, ensino por investigação e alfabetização científica: uma revisão sistemática. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 6, p. 450–466, 2022. DOI: 10.15536/reducarmais.6.2022.2735.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: Relações entre Ciência da Natureza e Escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17 n.especial, p. 49-67 , novembro, 2015. DOI - <http://dx.doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização Científica no Ensino Fundamental:** Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula. 2008, 265p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCARPA, Daniela Lopes; SILVA, Maíra Batistoni e. A Biologia e o Ensino por Investigação: dificuldades e possibilidades. **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, p.129-152, 2013.

SELLES, Sandra Lucia Escovedo; OLIVEIRA, Ana Carolina Pereira de. Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, e40802, p. 1–34, 2022.

TRIVELATO, Sílvia L. Frateschi; TONIDANDEL, Sandra M. Rudella. Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 17, p. 97-114, 2015.

## **O ENSINO DE PROBABILIDADE NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DE MATEMÁTICA DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)**

BARBOSA, Ewellyn Amâncio Araújo<sup>338</sup>

LOZADA, Cláudia de Oliveira<sup>339</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar como a Probabilidade está sendo abordada em livros didáticos de Matemática do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que integram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Por meio de uma pesquisa qualitativa, realizamos uma análise em dez livros didáticos e constatamos a maioria dos livros abordam os conteúdos de probabilidade de modo pontual e resumido, o que pode interferir consideravelmente na formação dos conceitos de probabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que não é dada ênfase adequada aos conteúdos para o desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC em relação ao pensamento probabilístico.

**Palavras-chave:** Probabilidade. Livro didático. Matemática. Anos Iniciais.

### **INTRODUÇÃO**

As discussões sobre o ensino de Probabilidade na Educação Básica têm sido recorrentes nas últimas décadas (TSAKIRIDOU; VAVYLA, 2015), salientando a importância deste conteúdo para a formação do pensamento probabilístico desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que as crianças se deparam com diversas situações no dia a dia que envolvem conceitos de probabilidade com (FISCHBEIN, 1984). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca que os conceitos probabilísticos devem ser ensinados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmando que o estudante deve ser capaz de compreender que nem todos os fenômenos são determinísticos, analisando situações que envolvam o acaso e a aleatoriedade. Assim, Tsakiridou e Vavyla (2015) explicam que ao lidar com os conteúdos de probabilidade as crianças aprendem a aceitar o fato de que algumas situações não são possíveis de serem previstas com precisão e então terão que interpretar criticamente todas as possibilidades e escolher aquela que é mais provável de acontecer. Deste modo, as crianças reúnem experiências para situações da vida real, nas quais

<sup>338</sup> Ewellyn Amâncio Araújo Barbosa. Universidade Federal de Alagoas. ewellynbsantos@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6536-6159>, <https://lattes.cnpq.br/9242876280924230>.

<sup>339</sup> Cláudia de Oliveira Lozada. Universidade Federal de Alagoas. engmat18@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1425-9956>, <http://lattes.cnpq.br/0159685938643830>.

é necessário decidir sobre a melhor opção entre muitas diariamente e ao mesmo tempo, como pontuam os autores, as crianças têm de aceitar o fato de que alguns eventos são impossíveis de acontecer.

Gal (2005), Franklin et al (2005) e Jones (2005) citado por Tsakiridou e Vavyla (2015) afirmam que as razões para incluir a probabilidade nas escolas estão relacionadas com a utilidade da probabilidade para a vida diária, o seu papel instrumental em outras disciplinas, a necessidade de um conhecimento estocástico em muitas profissões e o papel do raciocínio probabilístico na tomada de decisão.

Batanero (2001) recomenda que o ensino de probabilidade contemple experimentações nas quais os alunos tenham a oportunidade de vivenciar os fenômenos para compreender os conceitos, assim, a utilização de material concreto, como dados, moedas, spinners, são essenciais nas atividades práticas, além de fácil acesso.

Ademais, um dos principais recursos pedagógicos utilizados como auxiliar no processo ensino-aprendizagem é o livro didático, e o conteúdo de Probabilidade, conforme prevê a BNCC (BRASIL, 2018) deve constar dos livros didáticos de Matemática dos anos iniciais. Com isso, entendemos que o livro didático é guia para orientar os professores no planejamento de suas aulas, constituindo-se um importante suporte didático (VILARINHO; SILVA, 2015). O livro didático tem várias funções: informativa (apresenta um conjunto de conhecimentos construídos historicamente), formativa (visa a aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos) e didático-metodológica (apresenta diferentes formas de se abordar os conteúdos).

A fim de verificar como o conteúdo de probabilidade está sendo abordado nos livros didáticos atuais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é que procedemos a uma pesquisa qualitativa por meio do levantamento e análise de dez livros didáticos de Matemática do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do 1º ao 5º ano. A seguir, apresentaremos a metodologia, referencial teórico e considerações finais dessa pesquisa.

## **METODOLOGIA**

Com o propósito de atingir o objetivo geral desse trabalho utilizamos a pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) por meio do levantamento bibliográfico e análise de dez livros de duas coleções do PNLD que são utilizadas em escolas públicas de Alagoas. Foram analisados 5 livros da coleção Desafio- Matemática e 5 livros da coleção Buriti Mais-

Matemática. As obras foram exploradas buscando observar as orientações dos objetos do conhecimento previstos pela BNCC acerca da unidade temática de Probabilidade do primeiro ao quinto ano do EF.

## **ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTIVOS DOS ANOS INICIAIS DE MATEMÁTICA DO PNLD**

A fim de realizar a análise dos livros didáticos de Matemática dos anos iniciais no contexto da Probabilidade, selecionamos duas coleções de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para verificar como a Probabilidade vem sendo abordada nesses materiais e quais aspectos são enfatizados para que o pensamento probabilístico seja desenvolvido desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. As obras analisadas fazem parte de duas coleções do PNLD, uma é intitulada como coleção “Desafio Matemática” que foi lançada em 2021, na sua primeira edição e tem como autor Ênio Silveira. Já a outra coleção é intitulada como “Buriti Mais Matemática”, lançada em 2021 em sua segunda edição, tendo Maria Regina como autora. Para cada coleção foram analisados cinco livros (do 1º ao 5º ano do EF), buscando destacar se a Probabilidade é inserida seguindo o que recomenda a BNCC, se relaciona o ensino de probabilidade com as competências e habilidades previstas e se é dada a ênfase necessária para o desenvolvimento do pensamento probabilístico.

O livro do primeiro ano da coleção Desafio Matemática inicialmente informa que a obra tem como princípios norteadores a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), além de expor as competências e habilidades previstas pela BNCC que os estudantes deveriam desenvolver nessa etapa da Educação Básica. Estas características estão presentes nos outros quatro livros dessa coleção que podem ser vistos no decorrer deste trabalho. Além disso, é importante destacar que para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) é recomendado que na temática de Probabilidade o aluno compreenda as noções de acaso e que possa classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano (BRASIL, 2018).

Neste primeiro livro analisado da coleção Desafio Matemática, percebemos que o conteúdo probabilístico é apresentado apenas na unidade 7 com duas situações-problema envolvendo a aleatoriedade e o acaso através do uso da roleta e do lançamento de dados. Apesar da temática de probabilidade ser colocada neste material, percebe-se que há apenas uma página que se destina ao ensino do acaso dentro de todo o livro, fazendo com que na temática de

Probabilidade e Estatística, a parte envolvendo a Estatística tenha sido mais explorada do que os aspectos que envolvem a Probabilidade.

Já no livro do primeiro ano da coleção Buriti Mais Matemática, temos que a apresentação inicial da obra aponta os aspectos metodológicos que serão abordados e que a BNCC pauta as atividades e conteúdos expostos no livro; todas as obras dessa coleção que foram abordadas nesse trabalho seguem essa mesma estrutura inicial, alterando o necessário nos objetos do conhecimento. As noções de acaso aparecem nas unidades 1 (Os números) e 3 (Figuras geométricas) através de situações-problema contextualizadas com o jogo de tabuleiro, lançamento de dados, nos quais os estudantes trabalham a ideia de certeza e incerteza.

Em continuidade, para o segundo ano do EF a BNCC orienta que o aluno deve analisar a ideia de aleatório em situações do cotidiano, classificando se os eventos são “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”. A partir disto, analisamos o segundo livro da coleção Desafio Matemática que surge com a probabilidade de modo explícito na unidade 9 (Localização e movimento) com a atividade intitulada como “investigando a chance” em um problema que relaciona as possibilidades de se escolher ao acaso algumas meias dentro de uma gaveta com cores diferentes. Como observado no livro do primeiro ano desta mesma coleção a Probabilidade aparece, mas não é colocada como destaque e é pouco explorada.

Partindo para a análise do segundo livro da coleção Buriti Mais Matemática é notado que os conceitos probabilísticos se iniciam na unidade 1 (Localização e movimento), com uma situação-problema que envolve a classificação de eventos prováveis ou impossíveis. Ademais, na unidade 5 (Multiplicação) é apresentada uma situação-problema utilizando dois dados de 6 faces em que são feitos questionamentos sobre as diversas possibilidades de se obter valores numéricos com a soma das duas faces voltadas para cima. Com isso, nota-se que a coleção Buriti Mais Matemática apresentou mais atividades que a coleção Desafio Matemática nos livros do 2º ano no que se refere aos tópicos probabilísticos.

Em prosseguimento, ao explorar os livros do 3º ano do EF direcionamos nosso olhar para as atividades que relacionavam a análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral, verificando se há como identificar em eventos aleatórios todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência (BRASIL, 2018).

Em princípio, expomos a análise do livro do 3º ano da coleção Desafio Matemática, em que a obra apresenta a ideia da aleatoriedade na unidade 6 (Medidas de comprimento e tempo)

na seção “investigando a chance”, onde existem duas situações-problema envolvendo diversos questionamentos sobre o acaso que auxiliam na construção do conhecimento do estudante através do lançamento de dados e moedas. Já na obra do 3º ano da coleção Buriti Mais Matemática a temática de Probabilidade aparece na unidade 4 (Localização e movimentação), no tópico “entender a ideia de chance”, onde há três situações-problema contextualizando a Probabilidade através da escolha aleatória de números/ cores para estimar os eventos que tem maiores ou menores chances de ocorrência. Ademais, o conteúdo probabilístico nesse livro teve mais ênfase do que nas obras anteriores dessa mesma coleção, sendo também inserido na unidade 7 (Mais grandezas e medidas), contendo mais três situações-problema robustas e contextualizadas através do lançamento de dados e moedas.

Em prosseguimento será apresentada a análise dos livros do 4º ano das coleções selecionadas, em que a BNCC propõe que nesta etapa o aluno deve aprender sobre a análise de chances de eventos aleatórios, identificando entre eventos aleatórios cotidianos aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações (BRASIL, 2018).

Iniciamos a análise do livro do 4º ano da coleção Desafio Matemática, onde a Probabilidade surge com situações-problema na unidade 6 (Mais multiplicações e divisões) e na unidade 7 (Ângulos e medidas de tempo), utilizando a ideia de Probabilidade contextualizada através do sorteio de bolas em uma urna, do sorteio de camisas e lançamento de moedas. Já no livro do 4º ano da coleção Buriti Mais Matemática, a Probabilidade é exposta com situações-problema na unidade 2 (Adição e subtração) e na unidade 4 (Multiplicação e divisão) e na seção já intitulada como Probabilidade, que tem por objetivo identificar, entre eventos aleatórios, aqueles em que há maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis. Nesta parte do livro são apresentadas quatro situações-problema envolvendo o sorteio de cores através de uma roleta, além dos problemas relacionando o sorteio de bolas em urnas para fazer a análise das cores que podem ser sorteadas com maior ou menor chance.

Por fim, apresentaremos a análise dos livros das duas coleções do 5º ano do EF, sabendo que agora o foco para esta etapa segundo a BNCC é de que os estudantes compreendam sobre o espaço amostral e sobre o cálculo de Probabilidade de eventos equiprováveis (quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer). No livro do 5º ano da coleção Desafio Matemática a Probabilidade é apresentada na unidade 4 (Multiplicação) e na unidade 7 (Mais Geometria), apresentando situações-problema que envolvem o lançamento de duas moedas e

um sorteio, trabalhando a ideia de espaço amostral e dos resultados igualmente prováveis. O diferencial deste livro é que também são apresentados problemas sobre a Probabilidade nas unidades 8 (Números na forma de fração) e 9 (Números na forma decimal), pois nas obras anteriores dessa coleção a Probabilidade era colocada de modo mais superficial, tendo uma evolução considerável no livro do 5º ano, com mais situações-problema que trabalham diretamente os objetivos propostos pela BNCC.

Já no último livro analisado do 5º ano da coleção Buriti Mais Matemática a Probabilidade aparece na Unidade 1 (Números naturais) e na unidade 5 (Frações) onde são apresentadas situações-problema que envolvem o Espaço amostral, noções de acaso e representação da Probabilidade por meio de fração, em que é esperado que o estudante perceba a relação entre os números e frações com a Probabilidade, analisando o conjunto formado por todos os resultados possíveis, fazendo com que o aluno possa determinar a probabilidade de ocorrência de um evento em um experimento aleatório em que cada resultado possível tem a mesma chance de ocorrer através dos conceitos aprendidos. Observa-se que a Probabilidade nessa obra seguiu o mesmo padrão que as já analisadas anteriormente nessa coleção, mas a Probabilidade poderia ser colocada de modo mais enfático, já que os objetos do conhecimento e habilidades previstas para o 5º ano são um pouco mais abrangentes que nos anos anteriores.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tudo que foi discutido anteriormente, constatamos que o conteúdo de Probabilidade vem sendo colocado nos livros didáticos das coleções analisadas, porém ainda não há um destaque para a Probabilidade, visto que maioria dos livros destinam poucas situações-problema ao longo das unidades, havendo mais ênfase desta temática na Coleção Buriti Mais Matemática do que na coleção Desafio Matemática. Ademais, destacamos que todas as obras forneciam instruções sobre a BNCC, bem como problemas e atividades direcionadas aos objetivos propostos acerca da Probabilidade, mesmo que de modo reduzido. Concluímos que nas duas coleções abordadas foi dado mais destaque ao conteúdo de Probabilidade a partir dos livros do 4º e 5º ano de cada coleção, sendo os livros do 1º, 2º e 3º ano menos abrangentes no que se refere à quantidade de situações-problema e desafios relacionados a Probabilidade. Por fim, é válido destacar que ainda é preciso que os livros didáticos deem mais ênfase aos conceitos probabilísticos, de modo que o professor compreenda a essencialidade de se ensinar e aprender a Probabilidade desde os anos iniciais, para que o

pensamento probabilístico seja formado de maneira consistente na estrutura cognitiva dos alunos e não de modo fragmentado e superficial.

## REFERÊNCIAS

BATANERO, C. **Didáctica de la estadística**. Universidade de Granada: Espanha, 2001. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~batanero>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

GAY, M. R. G. Coleção **Buriti Mais Matemática: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2021. (1º ao 5º ano)

LOPES, C. E. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 74, p. 57-73, 2008.

SILVEIRA, E. **Coleção Desafio Matemática: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Moderna, 2021. (1º ao 5º ano)

TSAKIRIDOU, H.; VAVYLA, E. Probability Concepts in Primary School. **American Journal of Educational Research**, v. 3, n. 4, p. 535-540, 2015.

VILARINHO, L. R. G.; SILVA, J. S. N. A avaliação do livro didático como instrumento de afirmação da autonomia da escola e de seus docentes. **Meta: Avaliação**, v. 7, n. 21, p. 403-428, 2015.



## PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE FISIOTERAPIA SOBRE A DOR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

OLIVEIRA, Vanessa de Souza<sup>340</sup>

PEREIRA, Bruno Michael da Silva<sup>341</sup>

### RESUMO

A dor é um mecanismo de defesa que possibilitou a própria evolução do homem. Entender suas dimensões é imperioso, principalmente para aqueles que lidam ou lidarão com ela diariamente. Diante disso, o presente estudo visa compreender a percepção de estudantes de Fisioterapia sobre a dor e como entender esse mecanismo pode auxiliar na futura prática profissional de cada um deles. Para tal, objetivamos analisar, através da aplicação de questionários, o entendimento acerca da dor desses estudantes como eles encaram-na, como ela é compreendida e como esse entendimento poderá acarretar em melhores profissionais no mercado de trabalho. A partir das percepções dos estudantes da Instituição em questão é que sugerimos a necessário que as outras instituições de Ensino Superior abordem mais temas e práticas relacionados a dor e a sua neurofisiologia, principalmente nos primeiros semestres dos cursos e que elas abarquem o entendimento psico-físico-social.

**Palavras-chave:** Manuseio da dor. Fisioterapeutas. Estudo da dor.

### INTRODUÇÃO

A dor é um mecanismo de defesa que possibilitou a própria evolução do homem. Sua definição compreende muito mais que um mecanismo de resposta, muito mais voltada para uma experiência sensorial, que de acordo com a Associação Internacional para o Estudo da Dor (IASP), é “definida como uma experiência sensitiva e emocional desagradável, associada ou semelhante a uma lesão tecidual real ou potencial” (RAJA *et al.*, 2020). E que também carrega caráter de construção social.

A dor, ainda, é considerada um desafio para a saúde pública e uma das principais causas de incapacidades de lidar com ela nos serviços de atendimento emergenciais (CERONI, 2021). O manejo da dor, precisa, acima de tudo, ser consolidado em cima de práticas que sejam coniventes com o que se estabelece os estudos da área e que esse conhecimento seja extensivo e vinculado aos currículos educacionais de profissionais da saúde, como a proposta curricular específica da comissão de fisioterapeutas da Sociedade Brasileira para o Estudo da Dor (SBED),

<sup>340</sup> Vanessa de Souza Oliveira. Instituição: Centro Universitário Maurício de Nassau. E-mail: vanessa\_souza2000@hotmail.com, orcid: 0000-0003-4440-4384, currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0903722218912477>

<sup>341</sup> Bruno Michael da Silva Pereira. Instituição: Universidade Federal de Alagoas - PPGE. E-mail: brnmichael1@gmail.com, orcid: 0000-0001-7426-7574, currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5524874479883491>

seguindo as recomendações propostas pela IASP (MARQUES *et al.* 2016). Com isso, práticas ineficazes estarão cada vez menos presentes no dia a dia daqueles que lidam ou lidarão com todos os aspectos vinculados as nuances que a dor se estabelece enquanto condição biopsicossocial.

Dessa forma, sendo os estudantes de fisioterapia, futuros profissionais que atuarão no manejo a dor, é de suma importância avaliar a percepção destes graduandos acerca do tema. Para tal, objetivamos analisar as percepções dos estudantes de Fisioterapia da UNINASSAU, Arapiraca, através da aplicação de questionários para quantificar o entendimento acerca da dor para análise de como esses estudantes encaram-na, como ela é compreendida e como esse entendimento poderá acarretar em melhores profissionais no mercado de trabalho, além de poder identificar problemas sobre o conhecimento da dor entre futuros profissionais que serão responsáveis pelo tratamento dela entre seus pacientes.

## **METODOLOGIA**

Este estudo foi realizado com as turmas de segundo e quarto períodos de Fisioterapia da Universidade Maurício de Nassau – Unidade de Arapiraca. O curso na unidade é relativamente recente, motivo pelo qual nos fez escolher os períodos que estavam sendo ofertados no segundo semestre de 2022. A pesquisa se orienta a partir de uma análise quali-quantitativa através da aplicação de questionários on-line, utilizando a ferramenta Google forms, que foram enviados através dos grupos de “WhatsApp” da instituição pela coordenação do curso e os líderes de turma em dezembro de 2022. O questionário era composto por 10 afirmativas inspirados em perguntas da bibliografia, sobretudo o trabalho de Ceroni (2021), adicionando uma adaptação do escalonamento de Likert em: Concordo totalmente, concordo, indeciso/não sei responder, discordo, discordo totalmente. Foram enviados para 259 estudantes, porém apenas dezesseis nos deram a devolutiva com as respostas.

Dessa forma o presente trabalho consiste na análise das respostas dos 16 estudantes de fisioterapia, sendo treze do 2º período e três do 4º período que responderam ao questionário. Os dados foram analisados e gráficos foram elaborados para discussão das respostas dos estudantes para nortear a discussão deste trabalho.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

A dor como mecanismo de defesa está presente na composição de todo ser humano biopsicossocial, sendo considerada como o quinto sinal vital. É, no entanto, que a ausência desse mecanismo pode acarretar em doenças, como a analgesia congênita. Um fator que decorre por causa do desconforto gerado na dor. Em estimativas de órgãos especializados, nos mostram que quase 29 milhões de analgésicos narcóticos foram vendidos no ano de 2021, o que denota uma inabilidade de tratar a dor em nossa sociedade. Por causa dessas condições, vemos a dor hoje composta por no mínimo três fatores, que são eles: psicológico, físico e cultural e nos ocuparemos a seguir de tecer algumas considerações a respeito deles.

Berlinck (1999), nos traz justamente um conceito chamado de anacronia da dor, onde é possível verificar que no psicológico humano é possível ficar preso ao passado ou ao futuro e não conseguir concentrar sua realidade no presente, como ocorre no caso da dor dentro da depressão e ansiedade. A dor é uma sensação individual, única para cada indivíduo, ela se encontra à porta de cada uma de nossas existências com a intimação de que lhe decifremos de tal forma que ela pode atuar através de fatores físico e psicológico (ROCHA, 2011). Exposições prolongadas a dor, aquelas de caráter crônicos (físicos ou psicológicos), necessitam de um manejo voltado para a modificações de crenças, comportamentos e atitudes nos pacientes, adicionando o caráter social também no tratamento (SALVETTI; PIMENTA, 2007). Salientamos a importância de aspectos emocionais e culturais para o manejo da dor, desde que sejam vinculados a práticas eficazes para o bem-estar dos pacientes.

Em se tratando de dor, como ela é sentida ou expressa está intrinsecamente ligada aos fatores sociais, existe um código cultural para a dor e ele ganha sentido e é validado pela coletividade (SARTI, 2001). Variando de indivíduo para indivíduo de acordo também com seu contexto social, não cabendo julgamentos de mensuração em uma avaliação da dor, pois cada um enfrentou meios diferentes para suportá-la. Por isso, analisar a dor nunca será possível somente dentro de um desses três fatores isoladamente e sim, considerar todos como sendo possíveis causas da dor.

A partir disso, é tão necessário que todo estudante de fisioterapia esteja a par dessas informações, pois, principalmente em hospitais, é possível verificar aplicações da análise de dor com escala unidimensional. No entanto, é preciso desmistificar de que a dor é algo unifatorial e igual para todo paciente, porque ao considerar uma escala unidimensional logo fica claro a exclusão de fatores emocionais ou sociais, tratando a dor como um sofrimento físico

somente. Dessa forma, é plausível a todo futuro profissional de fisioterapia considerar tipos de escalas multidimensionais, que levam a investigação da dor de forma mais criteriosa, podendo obter mais êxitos durante o tratamento do seu paciente.

Com base na análise das respostas dos questionários, as respostas que assinalavam concordo e discordo foram predominantes, apesar de um grande percentual das respostas demonstra “não possuir certeza”, demonstrando que a dor do outro é difícil de ser acessada. De início, a afirmativa 1 (Fig.1-A): “A sensação de dor é sempre real”. Sabemos que a dor possui caráter tri-fatorial (psicológico, físico e cultural) por isso sempre será preciso levar como realidade a dor que o paciente relata, porém 43,8% ficaram indecisos, sem saber responder ou discordando da afirmação, sendo dessa porcentagem 2,3% do 4º período e 41,5% do 2º período. A afirmativa 2 (Fig.1-B), diz: “É possível mensurar a dor”. É sempre possível, principalmente se apoiando em escalas multidimensionais, no entanto todos do 2º período, estavam indecisos/não sabiam responder ou discordavam da afirmação, o que possivelmente mostra que esses estudantes ainda não conhecem os tipos de escalas de mensuração da dor disponíveis.

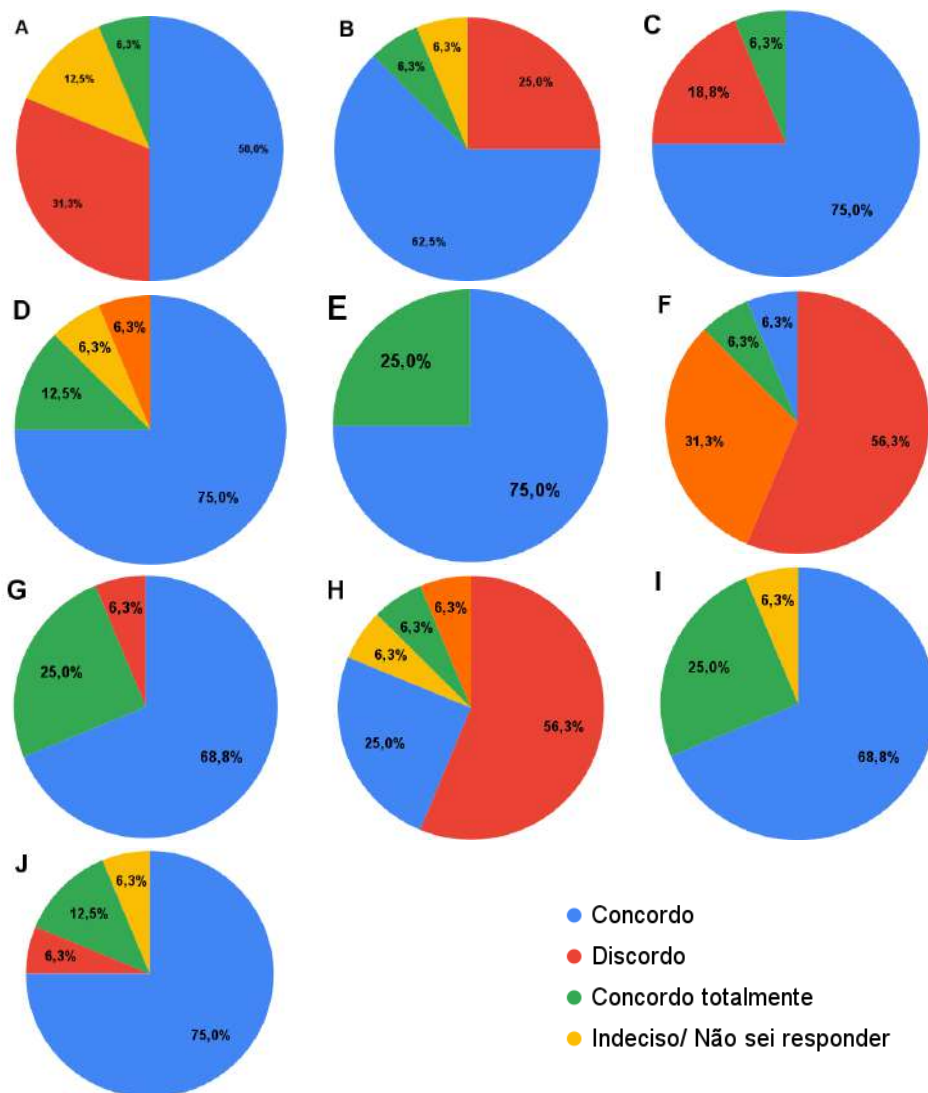
Na afirmativa 3 (Fig.1-C): “Existe possibilidade de não sentir dor”. Com o efeito dos medicamentos analgésicos, condições patológicas ou genéticas, hoje em dia, sabe-se que isso é possível. Porém, 18,8%, sendo 13,5% do 2º período e 5,3% do 4º período, discordaram, possivelmente não compreenderam totalmente as dimensões da pergunta ou das possíveis condições fisiológicas dos indivíduos. Afirmativa 4 (Fig.1-D): “Dor é uma circunstância importante para sua sobrevivência”. Em nossos organismos, a dor age como um mecanismo de alerta. Uma parte dos estudantes (12,6%) do 2º período responderam discordar totalmente e indeciso/não sei responder, o que leva a entender que não compreenderam a neurofisiologia da dor.

“A situação de dor é relativa de indivíduo para indivíduo”. Essa afirmativa 5 (Fig.1-E) é verdadeira, pois vemos que em cada cultura o autocontrole é diferente, entretanto somente 25% concordaram totalmente no 2º período e 75% do 4º período apenas concordando. Afirmativa 6 (Fig.1-F): “Dor somente ocorre quando você está lesionado fisicamente”. Sabemos que não, porém 12,6% dos estudantes, sendo esses do 2º período concordaram/concordaram totalmente com essa afirmação. Com isso vemos que alguns estudantes ainda veem a dor sendo somente física.

Já na afirmativa 7 (Fig1-G): “Dores agudas são consideradas como um sinal de alerta, com maior importância para a sobrevivência”. É uma afirmativa correta, no entanto um

estudante do 2º período respondeu discordar, mostrando que ainda carece de entendimento do funcionamento da dor, seja ela aguda ou crônica. “O seu cérebro decide quando você vai ou não sentir dor”. Essa afirmativa 8 (Fig.1-H) reforça de que o nosso cérebro é o responsável por receber os estímulos sensitivos e transformá-los na percepção de dor, por isso ele é o órgão que “libera ou não a dor”, vai depender do comportamento interno ou externo da situação em si. Infelizmente 56,3% que responderam discordar, desses 52,8% foram do 2º período. É possível perceber que principalmente os alunos do 2º período possuem mais dificuldade em compreender o funcionamento neurológico da dor.

**Fig. 1.** Gráficos A, B, C, D, E, F, G, H, I e J correspondentes as afirmativas de 1 a 10 do questionário desta pesquisa, respectivamente.



Fonte: Elaborados pelos autores (2023).

“Quando alguma parte do seu corpo está lesionado, receptores especiais da dor levam a mensagem da dor para seu cérebro”. Somente um aluno do 4º período respondeu estar indeciso ou não saber responder essa afirmativa 9 (Fig. 1-I), os 93,8% concordaram/ concordaram totalmente da afirmação, o que está correto, como foi exposto na afirmativa 8. Porém, a afirmação do questionário 9 trouxe uma contradição, já que na afirmativa 8 mais da metade dos estudantes não concordaram com o cérebro sendo o decisório da dor.

É temível que nesse caso como a afirmativa 9 levou em consideração o termo lesão, remetendo a algo físico, e a afirmativa 8 generalizou, dando a ideia de que a dor podia ser física, emocional ou cultural. Mesmo assim, os estudantes não observaram que a dor, seja ela de qualquer esfera, sempre virá do cérebro como resposta a um estímulo. O mesmo ocorre na afirmativa 10 (Fig.1-J): “Certos tipos de nervos na sua medula espinhal levam mensagens de perigo para o seu cérebro”. A mensagem de perigo possui relação com o mesmo princípio dos questionamentos 8 e 9, os receptores que também atuam na medula espinhal levam essa mensagem para o cérebro com a mesma função da dor em outras partes do corpo. Apenas um aluno do 4º período respondeu indeciso/ não sei responder e outro do 4º período respondeu discordar. Dando mais de 80% de concordância na afirmação 10.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento sobre quais são as dimensões que circundam a dor é primordial para profissionais da saúde, de maneira que somente através da inserção da temática em disciplinas da grade curricular e cursos de extensão é que a completude das práticas eficazes de manejo da dor será alcançada. Com esta pesquisa, foi possível identificar que entre os estudantes, principalmente os do 2º período, no qual necessitam de mais esclarecimentos quanto a temática e de suma importância em sua futura prática profissional é que encontramos menor esclarecimento sobre o tema. A partir da percepção vivenciada nos estudantes da Instituição de Ensino Superior em questão é que sugerimos a necessário que as outras instituições de ensino superior abordem mais temas e práticas relacionados a dor e a sua neurofisiologia, principalmente nos primeiros semestres, para que os futuros profissionais sejam capacitados na resolução de dores e como manejá-las a partir do entendimento psico-físico-social de seus pacientes.

## AGRADECIMENTOS

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em agradecimento pela bolsa dada ao B.M.S.P.

## REFERÊNCIAS

BERLINCK, M. T. **A dor**. Revista latino-americana de psicopatologia fundamental, v.2(3), p. 46-58, 1999.

CERONI, F. S. **Avaliação do conhecimento sobre neurofisiologia da dor em graduandos em fisioterapia e fisioterapeutas**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Fisioterapia) - UFSC, Araranguá, 2021.

MARQUES, E. S. et al. **Evaluation of physiologic pain knowledge by physiotherapy students**. Revista Dor, v. 17, n. 1, p. 29-33, 2016.

RAJA, S.N. et al. **The revised International Association for the Study of Pain definition of pain: concepts, challenges, and compromises**. Pain, 161(9):1976-1982, 2020.

ROCHA, Z. **A dor física e psíquica na metapsicologia freudiana**. Revista Mal-Estar e Subjetividade, v. 11, n. 2, p. 591-621, 2011.

SALVETTI, M. de G.; PIMENTA, C. A. de M. **Dor crônica e a crença de auto-eficácia**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 41(1), p. 135-140, 2007.

SARTI, C. A. **A dor, o indivíduo e a cultura**. Saúde e sociedade, v.10(1), p. 3-13, 2001.

## POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO NOS ANOS INICIAIS

LOPES, Raquel dos Santos Souza<sup>342</sup>

SILVA, Gildeane Cavalcante<sup>343</sup>

SANTOS, Vaneska de Lima<sup>344</sup>

### RESUMO

Este trabalho relata como foi realizada uma oficina de Matemática que propunha possibilidades metodológicas para o desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a produção das atividades realizadas no evento, analisamos as viabilidades pedagógicas com embasamento, principalmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, também, em artigos científicos e vídeos que fundamentaram as ações da equipe acadêmica envolvida. Assim, o objetivo deste texto é descrever atividades que tenham como conteúdo o pensamento algébrico. Nesse sentido, as experiências ocorreram com estudantes do 6º período noturno do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os resultados alcançados foram congruentes com o objetivo proposto, logo para um melhor entendimento apresentamos no decorrer do texto algumas proposições de atividades para a ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem matemáticos.

**Palavras-chave:** Álgebra. Oficina. Ensino. Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho advém de um relato de experiência que tem como objetivo principal apresentar como se deram os procedimentos de uma oficina de Matemática realizada no 6º período noturno de graduação em Pedagogia como atividade avaliativa proposta na disciplina Saberes e Didática do Ensino da Matemática 1. Para tanto, utilizamos como documento norteador a BNCC, através da qual obtivemos ideias e ferramentas para propor atividades lúdicas a serem desenvolvidas na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental com foco na unidade temática Álgebra.

Objetivamos também com esta proposta de trabalho sugerir mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem de metodologias tradicionais já consagradas, mas que nem sempre são efetivas quanto à garantia do aprendizado e relatar as reflexões que obtivemos a partir da

<sup>342</sup> Raquel dos Santos Souza Lopes. UFAL. raquel.souza@ichca.ufal.br. <https://orcid.org/0000-0003-3245-6312>.  
<http://lattes.cnpq.br/0168831458189541>.

<sup>343</sup> Gildeane Cavalcante Silva. UFAL. Gildeane.cavalcante@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-9381-1766>.  
<https://lattes.cnpq.br/5226955019472137>.

<sup>344</sup> Vaneska de Lima Santos. UFAL. vaneska.santos@cedu.ufal.br. <https://orcid.org/0000-0002-8786-384X>.  
<http://lattes.cnpq.br/3542556180293876>.



ótica de estudantes de Pedagogia ainda em formação. Neste sentido, buscamos compartilhar de que maneira trouxemos ressignificações para os modelos de ensino da Matemática levando para a oficina atividades com música, movimentos corporais, dados, competições, trabalho em equipe, jogos, raciocínio lógico, situações-problemas, em suma, elementos que possibilitam um aprendizado lúdico e prazeroso, o que é totalmente inerente às faixas etárias dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As buscas por periódicos científicos e vídeos também compuseram nossas investigações antes da prática da oficina, entretanto não foi necessário retomá-los em sua totalidade para a construção do presente relato. Nas discussões trazemos em detalhes como aplicamos três das oito atividades propostas pelo grupo acadêmico formado para a execução da oficina. Por fim, nas considerações finais pontuamos os resultados alcançados e o que as vivências proporcionadas pela oficina nos fizeram refletir a respeito de um processo de ensino e de aprendizagem pautado em um quefazer lúdico, prazeroso e que se opõe ao tradicional.

## **METODOLOGIA**

O estudo em questão trata-se de um relato de experiência. Para a elaboração deste trabalho buscamos fazer o resgate do documento solicitado à época pelo professor orientador intitulado como Roteiro da Oficina. Neste documento a equipe acadêmica expôs o cronograma do evento, o passo-a-passo de como se dariam as atividades que foram efetivamente desenvolvidas, bem como seus respectivos recursos metodológicos, enfim. A retomada da leitura da BNCC que orienta sobre a unidade temática Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental também foi necessária em alguns pontos para uma exposição mais fidedigna do relato.

## **DISCUSSÕES**

Uma das propostas de avaliação solicitada para a disciplina Saberes e Didática do Ensino da Matemática 1, componente da matriz curricular do 6º período noturno da graduação em Pedagogia do Centro de Educação (CEDU) situado na UFAL, foi a realização de uma oficina com abordagem às unidades temáticas de Matemática sugeridas pela BNCC para o Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Através de um sorteio, as unidades temáticas foram distribuídas por grupos. Ao nosso grupo, formado por oito integrantes, foi sorteada a unidade temática Álgebra.

Já cientes do assunto que abordaríamos nos organizamos e decidimos qual seria a dinâmica da oficina. Tivemos a ideia de nomear nossa oficina como “Circuito da Álgebra”. O circuito foi literalmente montado no espaço destinado para o evento e convidamos um estudante a cada rodada para sortear com dados gigantes qual seria a atividade a ser realizada. O estudante convidado vinha até o circuito, sorteava a atividade, caminhava pelo circuito até o número sorteado e, através de um cronograma exposto nas mesas do espaço, o título da atividade sorteada era lido e assim, uma das integrantes do grupo conduzia a atividade com a turma.

Buscamos apresentar na oficina algumas propostas de atividades que trabalhassem com padrões de sequência numéricas ou não numéricas e regularidade, bem como sequências cursivas e recursivas conforme mencionado na BNCC (2018) no conteúdo relacionado à unidade temática em foco. As atividades foram pensadas criteriosamente com o intuito de propor possibilidades metodológicas que abarcassem a ludicidade junto ao aprendizado.

A partir de agora, relataremos como foram conduzidas três das oito atividades elaboradas pelo grupo acadêmico, tendo em vista que cada integrante ficou responsável por conduzir uma atividade e o relato aqui registrado traz a participação de apenas três graduandas da oficina. Vale ressaltar que todas as atividades foram nomeadas para uma melhor dinamicidade no momento da execução da oficina.

Figura 1 – Equipe responsável pela oficina de álgebra



Fonte: Os autores (2022).

A primeira atividade a realizada nomeada como “**Música e Álgebra**”. A canção infantil utilizada para esta atividade, segundo o *site* Nova Zelândia Folk Song, é uma canção maori oriunda da Nova Zelândia. A canção, assim como toda canção popular, possui algumas versões

e é bastante utilizada em vivências de musicalização. A letra, conforme exposta abaixo, não é no idioma brasileiro, o que já é um fator curioso para as crianças, mas possui fácil assimilação. Diz a letra da canção:

*Êpoi tai tai ê  
 Êpoi tai tai ê  
 Êpoi tai tai êpoi  
 Etuk etuk êpoi  
 Tai tai ê*

Cada uma das expressões cantadas possui um movimento corporal específico conforme representado na sequência:

*Êpoi* (bater duas vezes nas coxas)  
*Tai tai* (bater duas vezes com os braços cruzados no peito)  
*Ê* (Fazer quatro vezes estalos de dedos)  
*Etuk etuk* (bater duas vezes na cabeça)

A canção foi executada na prática de maneira coletiva, tanto o canto, como também o gestual. Foi necessário repeti-la algumas vezes até que todo o grupo assimilasse bem a proposta. A dinâmica foi feita com entusiasmo pelo grupo que entendeu também o raciocínio algébrico presente na atividade, que era exatamente o cerne da vivência.

A canção se encaixa na habilidade que sugere que o estudante tenha capacidade de descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas ou recursivas (que pode ser repetida infinitas vezes), por meio de palavras, símbolos ou desenhos. Na canção proposta, os versos foram utilizados para construir as sequências repetitivas com o acréscimo dos gestos que também seguem uma sequência lógica, estando aí presente, os princípios do pensamento algébrico proposto pela BNCC (2018, p. 270).

A segunda atividade proposta recebeu o nome de “**Encontre os sinais**”. Sugerida pela BNCC em aplicá-la no 4º ano do ensino fundamental, concordou-se entre a equipe de acadêmicas como uma ótima escolha para experimento. Nessa atividade, os estudantes foram divididos em grupos e a idealizadora da atividade escolhida distribuiu entre eles folhas de papel A4 com algumas operações de álgebra cujo objetivo era encontrar os sinais operacionais (adição, subtração, multiplicação e divisão) que estavam faltando nas operações. A atividade já apresentava as respostas das operações: Ex.:  $5 - 2 = 3$ . O sinal operacional de cada questão precisava ser descoberto pela equipe mediante dedução lógica da operação apresentada. Assim, estabeleceu-se um tempo para a equipe “encontrar” os sinais das operações. O grupo que

resolvesse os problemas operacionais em menos tempo, deveria sinalizar batendo uma sineta colocada em um local estratégico do espaço. A idealizadora da atividade já estava a postos com o gabarito em mãos para conferir as respostas apresentadas pela equipe vencedora. Percebeu-se nessa atividade o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Trabalhar raciocínio lógico com crianças é uma boa alternativa, principalmente quando associada com alguma atividade escolar. Além de despertar a curiosidade, fator já presente de maneira bem acentuada nas crianças, coopera na associação de conteúdos e na organização dos pensamentos em pró da resolução do problema apresentado.

No que concerne a terceira atividade, intitulada **“Organizar e ordenar”** realizamos uma proposta diferente, pois o objetivo era trabalhar com materiais do acervo da escola, uma vez que muitos deles, em alguns casos, eram utilizados sem intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, apresentamos uma atividade com blocos lógicos. Contudo, antes de iniciarmos as atividades, realizamos alguns protocolos verbais, ou seja, uma técnica possibilita a observação dos processos cognitivos do indivíduo, pois precisávamos ouvi-los sobre o que já conheciam acerca do pensamento algébrico.

Logo, começamos a aplicação da atividade, mostramos, com o auxílio dos blocos lógicos, que no ambiente de sala de aula podemos criar vários padrões com materiais pedagógicos, com isso, o pensamento algébrico pode estar inserido em diversas atividades do cotidiano das crianças, inclusive, ao organizar e ordenar materiais de uso diário.

Ademais, a proposta da oficina consolidou-se por meio de algumas atividades que tinham por objetivo trabalhar o pensamento algébrico, assim, as oficinas se mostraram um recurso interessante para articulação entre teoria e prática. Com este trabalho, os estudantes do curso de Pedagogia vivenciaram na prática atividades que são de suma importância para ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a proposta do relato descrito a respeito da nossa participação na oficina que teve como foco a abordagem das unidades temáticas de Matemática, enfatizamos o quão importante foi para nós, acadêmicas de Pedagogia, participar da atividade proposta. À priori, o tema Álgebra se mostrou como um grande desafio. Entretanto, durante as investigações para a organização da oficina, um leque de possibilidades metodológicas se abriu nos mostrando que

a proposta da BNCC poderia ser trabalhada de maneira lúdica e atrativa desmistificando o pensamento de que o conteúdo abordado era muito difícil.

A disciplina de matemática exige, como em outras disciplinas, esforço, dedicação e treinamento, porém, a apresentação das operações, os números e os cálculos evidenciados nos problemas matemáticos ainda assustam muitos estudantes bloqueando assim sua relação com a disciplina e comprometendo seu aprendizado. De tal modo, consideramos que a didática docente é um fator importante de impacto na compreensão dos conteúdos de matemática. Por fim, é de precípua importância que como educador que compreende sua função, o indivíduo busque métodos e estratégias de ensino que alcancem a compreensão de todos os estudantes, principalmente daqueles que apresentam dificuldades com certos conteúdos ensinados.

## REFERÊNCIAS

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

Canções Maori – **Canções Kiwi**. Nova Zelândia Folk Song, 2004. Disponível em: <[https://folksong.org.nz/he\\_puru/index.html](https://folksong.org.nz/he_puru/index.html)> Acesso em: 10 de março de 2023.

**PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES**

798

FILHO, José Diogenes dos Santos<sup>345</sup>

SOUZA, Vitória Fernanda de Albuquerque<sup>2</sup>

SANTOS, Joyce Maria Almeida<sup>3</sup>

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo expor os reflexos das aprendizagens e conhecimentos adquiridos em nossa formação acadêmica na disciplina de Saberes e Didática do Ensino de Matemática 1, Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Ao estudarmos os conteúdos pertinentes para o desenvolvimento das habilidades e competências, normatizados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), nos deparamos com o ensino de probabilidade e estatística para os anos iniciais. Ao remetermos as realidades cotidianas, percebemos que assim como outros conteúdos da área matemática, são vistos como questões muito complexas. Aqui trazemos uma breve explicação do que se trata o ensino de probabilidade e estatística nos anos iniciais através de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base CAMPOS e NOVAIS (2010), e LOPES (2003) que estudam a área e em seguida uma exposição de possíveis atividades que possam ser utilizadas para o ensino em sala de aula.

**Palavras-chave:** Probabilidade e estatística. Habilidades e competências. Anos iniciais.

**INTRODUÇÃO**

O ensino da matemática em si, infelizmente ainda é considerado um grande tabu e para os professores resta a responsabilidade de dar a ele a devida atenção e propriedade no que será compartilhado. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) estabelece diretrizes gerais para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental, incluindo conceitos relacionados à probabilidade e estatística. No entanto, esses conceitos são introduzidos de forma gradual, respeitando as habilidade e competências de cada etapa do Ensino Fundamental I.

Ao ouvirmos falar sobre Probabilidade e Estatística, podemos considerar que dificilmente, em alguns casos, se sabe explicar de maneira simples e concisa sobre o que se

<sup>345</sup> José Diogenes dos Santos Filho. UFAL. jose.diogenes@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0001-9902-2370>  
<http://lattes.cnpq.br/6799092430952157>.

<sup>2</sup> Vitória Fernanda de Albuquerque Souza. UFAL. vitoria.albuquerque.52493@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4710-8257>, <http://lattes.cnpq.br/7656536884489973>.

<sup>3</sup> Joyce Maria Almeida Santos. UFAL. joyce.santos@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-3008-2177>,  
<http://lattes.cnpq.br/3741372325734658>

trata, ou até mesmo lembrarmos de termos estudado este conteúdo durante os anos iniciais da educação básica.

Ao refletirmos como seria o aprendizado e sobre o que os alunos do ensino superior entendiam em relação a probabilidade e estatística, neste caso específico, os do 6º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, percebemos que existe um certo receio em expor os seus conhecimentos devido a insegurança em relação a sua aprendizagem sobre probabilidade e estatística na educação básica.

Levando em consideração a questão das dificuldades a respeito da Probabilidade e Estatística como conteúdo no currículo e seguindo as diretrizes e normas da BNCC (2018). O presente trabalho tem por objetivo trazer a reflexão geral sobre este conteúdo, através de uma análise bibliográfica realizada com apoio de artigos científicos dos quais autor, autor, autor, que fundamentaram o aporte teórico, a análise documental visto que a BNCC (2018) faz parte do processo para o entendimento e a exposição de um compilado de possíveis atividades que possam ser utilizadas em sala com os estudantes do Ensino Fundamental.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa se fundamentou a partir de uma pesquisa bibliográfica, com autores que estudam o ensino da matemática nos anos iniciais, dos quais CAMPOS e NOVAIS (2010), e LOPES (2003) subsidiaram a fundamentação teórica voltada ao ensino de probabilidade e estatística. Realizamos também a análise documental, visto que a BNCC (2018), expressa as normatizações e diretrizes para o ensino da matemática.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No Ensino Fundamental I, a BNCC (2018) sugere que as crianças comecem a desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a resolução de problemas e a representação matemática de situações cotidianas. Nesse sentido a BNCC indica que os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental devem ser capazes de:

- Interpretar e produzir gráficos e tabelas simples, relacionando informações numéricas a informações qualitativas.
- Identificar regularidades em sequências de números, descrevendo-as e criando padrões próprios.
- Resolver problemas simples envolvendo contagem e cálculo de probabilidade de eventos cotidianos, por meio de experimentos simples.
- Identificar e representar figuras geométricas simples no plano.

É importante ressaltar que as habilidades mencionadas acima não se limitam ao ensino de probabilidade e estatística, mas fazem parte do desenvolvimento geral das habilidades matemáticas que devem ser desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A compreensão de probabilidades e estatísticas é fundamental para a tomada de decisões e análise de informações em diversas áreas do conhecimento e da vida cotidiana e segundo LOPES (2003) a partir da educação infantil, experimentações e experiências cotidianas poderão servir como apoio a formação dos conceitos. Podemos considerar que existem diversas formas de abordar esses conteúdos na sala de aula. Uma forma seria a aprendizagem de probabilidade e estatística baseada em experiências concretas, com a realização de atividades práticas e experimentos que permitam aos alunos entender as ideias fundamentais desses conceitos. Outra forma seria a aprendizagem desse conteúdo de maneira mais abstrata, com a apresentação de conceitos e teorias matemáticas, mesmo que esses conceitos não estejam diretamente relacionados à realidade imediata dos estudantes.

Diante das variadas possibilidades, acreditamos ser a das experiências um melhor caminho a ser trilhado para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, bem como as adaptações para as realidades cotidianas, seja na área da matemática ou em qualquer outra área do conhecimento. Quanto ao currículo e as formas que podem ser utilizadas para trabalhar probabilidade e estatística, CAMPOS e NOVAIS (2010) nos dizem que é “[...] necessário buscar uma visão curricular para o ensino de Estatística e Probabilidade diferente da linear, rompendo com o determinismo que predomina nos currículos de matemática”, sendo assim confirmando o entendimento da diversidade de conteúdos para a aprendizagem.

Acreditamos ser um caminho para a aplicação desses conteúdos no Ensino Fundamental I, a sua realização por meio de atividade práticas e lúdicas, que permitam aos estudantes compreenderem esses conceitos de forma gradual e adaptada às suas habilidades.

Por meio de explorar situações cotidianas em que a probabilidade está presente, como por exemplo jogos de azar, sorteios, brincadeiras com dados ou moedas. Os alunos podem realizar experimentos simples e registrar os seus resultados em tabelas e gráficos. Outras formas também são os jogos como recursos pedagógicos envolvendo a compreensão de probabilidades como jogo de memória e quebra-cabeças. Esses recursos podem ser adaptados para incluir conceitos de probabilidade, como chance de acerto, número de tentativas necessárias e porcentagem de sucesso.



Em todas essas atividades, é importante que os alunos sejam incentivados a explicar seus raciocínios e a comparar suas respostas com as dos colegas, desenvolvendo assim a capacidade de trabalhar em equipe e de comunicação.

Cientes da importância da aprendizagem real sobre probabilidade e estatística e supondo que o ensino por experimentações seja mais eficaz do que o abstrato, pensamos em jogos utilizados como recurso pedagógicos que estejam ligados ao conteúdo exposto.

Sabendo da importância que o ensino de probabilidade e estatística tem na formação das noções matemáticas dos estudantes, o uso dos recursos pedagógicos lúdicos são uma forma de iniciarmos a exposição desse conteúdo. O docente desde a sua formação inicial preferivelmente deve ter acesso a essa didática, com isso iremos expor alguns recursos e como utilizá-los com os estudantes. Os recursos a seguir são frutos de uma oficina de probabilidade e estatística realizada para os discentes do curso de Pedagogia, no Centro de Educação – CEDU da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, fazendo parte de uma sequência de oficinas realizadas durante a aprendizagem na disciplina de Saberes e Didática do Ensino de Matemática.



Figura 1. Jogos utilizados como recursos pedagógicos apresentados na oficina de probabilidade e estatística

As atividades propostas possuem em si a funcionalidade de trabalhar a probabilidade e estatística de maneira variada.

O primeiro se trata das “balinhas matemáticas” na qual, a criança irá explicar a probabilidade de tirar uma determinada bala de acordo com sua cor, sendo possível a movimentação das balas e variação das possibilidades.

O segundo, trata-se de um jogo de tabuleiro utilizado como recurso pedagógico, nele existem várias casas, das quais com o apoio do dado se segue o padrão normal de jogos de tabuleiro, sendo assim o assunto de probabilidade e estatística foi disponibilizado nas cartas

com questionamentos a respeito, o estudante que por ventura cai na casa de interrogação, escolhe uma carta e terá que responder-lá, caso a resposta esteja correta o percurso continua, não entando é escolhida uma prenda.

No que diz respeito a roleta representada na imagem, ela possui um conceito básico de introdução do ensino de probabilidade, especificamente voltado ao questionamento das possibilidade. As imagens respresentadas na roleta são modificavéis, permitindo assim variaveis, nesse caso o estudante irá nos dizer, após observar a roleta, qual a probabilidade de que ao girar determinada imagem saia, utilizando os termos: provavel, muito provavel, pouco provavel ou improvavel. Devidamente para a realização da atividade, deve se passar uma explicação prévia sobre a lógica a ser seguida.

Por fim, trouxemos o uso do dado e suas faces como uma ferramenta simples e eficaz para o ensino de probabilidade e estatística no Ensino Fundamental. O dado é um objeto familiar para as crianças e pode ser utilizado de diversas formas para que elas compreendam conceitos fundamentais de probabilidade e estatística, podendo ele ser combinado com outras ferramentas, para a construção de tabelas e gráficos, que permitem aos alunos visualizarem as frequências de cada resultado. Para se introduzir os conceitos de leitura de gráficos de maneira lúdica, é possível fazer um “gráfico humano” como a representação a seguir:

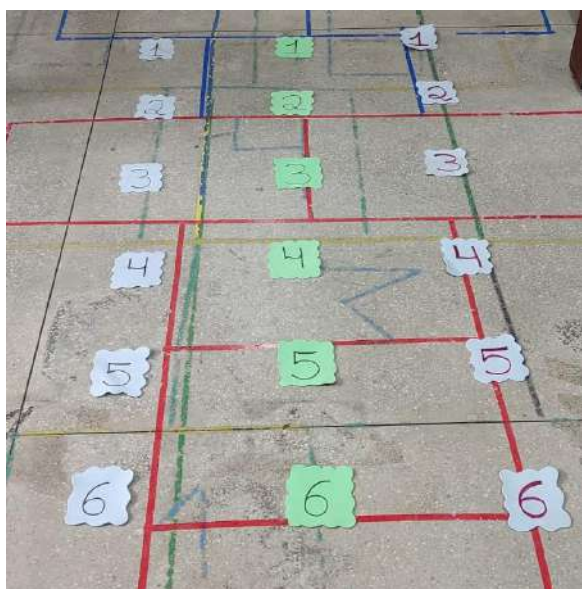


Figura 2. Representação de uma forma para Montagem de gráficos.



Figura 3. Alunos do curso de pedagogia representando a forma de utilização.

Neste caso, os estudantes são convidados a escolherem uma determinada linha, em seguida jogam o dado e seguem para o número correspondente a face que cair do dado, estando cada um em seu lugar se pode visualizar uma espécie de gráfico e por meio deles retirar informações como por exemplo a probabilidade de aluno A ou B chegar primeiro ao final da linha. São possíveis também alterações na maneira de montar o dado e também nos questionamentos a respeito das informações.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o professor tem um papel fundamental na educação das crianças e, no caso do ensino de probabilidade e estatística nos anos iniciais, é importante que ele tenha conhecimento e saiba como ensinar essa disciplina adequadamente. Isso porque a aprendizagem sobre esse conteúdo não se resume apenas a transmissão de conhecimento, mas envolve um processo mais complexo de construção do conhecimento por parte dos alunos.

Sendo assim, o professor que busca meios para a construção dos conhecimentos de probabilidade e estatística no Ensino Fundamental I, de acordo com as diretrizes da BNCC (2018), tem a capacidade de planejar aulas e atividades que sejam adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, garantindo que elas compreendam os conceitos e desenvolvam as habilidades necessárias. Além disso, entendemos que o professor pode utilizar metodologias e recursos adequados que tornem as aulas mais dinâmicas e interessantes, promovendo a participação e engajamento dos estudantes.

Ademais, a formação inicial do professor é essencial, uma vez que estando bem-preparado para trabalhar probabilidade e estatística, ele tem a capacidade de identificar as possíveis dificuldades dos alunos e utilizar estratégias adequadas para superá-las. Mostrando assim aos estudantes a importância dessa disciplina para suas vidas, uma vez que ela sempre estará presente em diversas situações do cotidiano, e como são importantes para a tomada de decisões.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/BNCC). Acesso em: 13 fev. 2023.

CAMPOS, Sandra Gonçalves Vilas Bôas. NOVAIS, Eliane Santana. **Jogos e brincadeiras para ensinar e aprender probabilidade e estatística nas séries iniciais do ensino fundamental.** X Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação, matemática, cultura e diversidade. Salvador – BA. Disponível em: [JOGOS-E-BRINCADEIRAS-PARA-ENSINAR-E-APRENDER-PROBABILIDADE-E-ESTATÍSTICA-NAS-SÉRIES-INICIAIS-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf](https://matematicando.net.br/jogos-e-brincadeiras-para-ensinar-e-aprender-probabilidade-e-estatistica-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental.pdf) (matematicando.net.br). Acesso em: 28 fev. 2023

LOPES, Celi Aparecida Espasadim. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e Probabilidade na Educação.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

## PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA CONTAGEM COM O AUXÍLIO DO GEOGEBRA

CASTRO, Diogo Meurer de Souza<sup>346</sup>

DA SILVA, Ewerton Roosevelt Bernardo<sup>347</sup>

SANTOS, José Aparecido Sousa<sup>348</sup>

### RESUMO

Com a crescente presença das tecnologias digitais em nossas vidas, o ensino de Matemática tem passado por mudanças significativas. Uma área que tem sido foco de muitos pesquisadores é o uso de tecnologias digitais para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, especialmente em relação a conteúdos desafiadores, como a Análise Combinatória. O Princípio Fundamental da Contagem é um dos primeiros conceitos dessa área que os estudantes aprendem, mas frequentemente enfrentam dificuldades em compreendê-lo. Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa cujo objetivo é propor uma sequência didática baseada na Teoria das Situações Didáticas para o ensino do Princípio Fundamental da Contagem. A pesquisa começou com uma análise da BNCC e de pesquisas sobre o ensino desse conceito. A partir dessas informações, foi desenvolvida uma sequência didática que será aplicada em uma turma de segundo ano do Ensino Médio para análise qualitativa dos dados.

**Palavras-chave:** Princípio fundamental da contagem. Teoria das Situações Didáticas. Tecnologias Digitais.

### INTRODUÇÃO

Com a presença cada vez mais forte das tecnologias digitais (TDs) na nossa vida, pesquisas em ensino e aprendizagem da Matemática têm passado por uma busca em analisar como as TDs podem ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Cada vez mais, pesquisadores vêm se debruçando sobre o tema e tentando encontrar a maneira mais eficaz dessa utilização. Para Oliveira (2021), essas tecnologias (mais especificamente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) "podem ser utilizadas nas aulas de Matemática como um catalisador de uma mudança no paradigma educacional e que promova a aprendizagem, ao invés do ensino."

<sup>346</sup> Instituto Federal de Alagoas. diogo.castro@ifal.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-5725-2274>, <http://lattes.cnpq.br/6863749871487154>.

<sup>347</sup> Instituto Federal de Alagoas. ewerton.roosewelt@ifal.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-7399-5980>, <http://lattes.cnpq.br/8543155357044958>.

<sup>348</sup> Secretaria de Educação de Pilar. ja83sousa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7471-5197>, <http://lattes.cnpq.br/6856281852768239>.

O GeoGebra é um *software* que tem sido bastante disseminado por professores em suas aulas por apresentar diversas possibilidades de utilização nas diferentes áreas da Matemática. (ABAR; RODRIGUES, 2020; DOS SANTOS; SILVEIRA, 2021; RICHIT *et al.*, 2012). Disponibilizado gratuitamente, o programa permite que o(a) usuário(a) utilize suas ferramentas de caráter dinâmico através de várias representações e até criando suas próprias atividades para serem disponibilizadas aos estudantes. Ou seja, o GeoGebra tem se tornado um grande aliado aos docentes para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

A partir das experiências em sala de aula dos autores desta pesquisa e em discussões dentro do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA), percebemos uma grande dificuldade dos estudantes em aprenderem conceitos do conteúdo de Análise Combinatória, corroborando com outros trabalhos como, por exemplo, de Cedro, Araújo e Ribeiro (2015), Mota e Ferreira (2017) e Lockwood (2013).

Cedro, Araújo e Riberito (2015) apresentou uma proposta pedagógica para o ensino do PFC, apoiada na teoria histórico-cultural, com a utilização de atividades lúdicas por meio de jogos e que foi aplicada numa turma de segundo Ano do Ensino Médio de uma escola pública federal. Como conclusão, os autores perceberam que os estudantes conseguiram aprender o conteúdo de modo satisfatório e que ficaram aptos a resolverem problemas sobre o PFC.

A pesquisa de Mota e Ferreira (2017) apresenta uma experiência de ensino para alunos de 17-18 anos com problemas com algum grau de abertura recorrendo a diversidade de recursos para que os estudantes os respondam. Os autores concluíram que a utilização dos diagramas e esquemas foi o recurso central. Além disso, os smartphones foram de fundamental importância para enriquecimento da proposta.

Lockwood (2013) apresentou em seu trabalho um modelo para o pensamento combinatório. A autora acredita que esse modelo auxiliará os docentes e pesquisadores a descrever e analisar as respostas dos alunos em problemas de contagem, além de podermos usar os componentes e as relações no modelo proposto como ponto de partida para propostas de ensino para este conteúdo.

Diante disso, este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que tem como objetivo propor uma sequência didática (SD) visando a aprendizagem do PFC fundamentada na Teoria das Situações Didáticas. Nesta pesquisa, assumimos a definição de Zabala (1998, p. 18) onde o autor diz que uma SD é "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e

articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos”.

Desta forma, traremos na seção seguinte o caminho metodológico da pesquisa que estamos realizando e nossas decisões para atingirmos o objetivo da pesquisa. Na seção posterior, apresentaremos a SD desenvolvida. Após isso, traremos nossas considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa tem, quanto a sua finalidade, a característica de pesquisa aplicada que, segundo Gil (2017), busca resolver problemas identificados nos mais diversos ambientes que as pessoas vivem e que seja aplicada em situações específicas. Utilizaremos a abordagem qualitativa nesta pesquisa pois buscaremos “informações mais descritivas, que primam pelo significado dado às ações.” (BORBA; ARAUJO, 2019, p. 19).

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos uma análise da BNCC para verificarmos como o documento propõe o ensino deste conteúdo. Além disso, buscamos no banco de dados Scielo alguns trabalhos que analisam as dificuldades dos estudantes quando estudam o PFC.

Com esse estudo realizado, construiremos a SD proposta, fundamentada na Teoria das Situações Didáticas, no software GeoGebra e utilizaremos o GeoGebra Classroom para podermos disponibilizar a atividade para os estudantes.

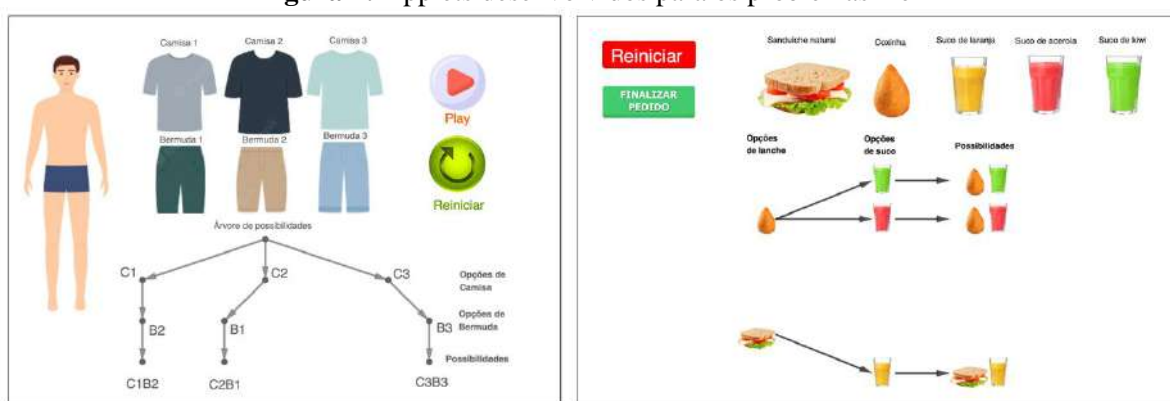
Os sujeitos da pesquisa serão estudantes de uma turma do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió, que ainda não tiveram contato com esse conteúdo durante o ano letivo que estão cursando. A SD será realizada em um dos laboratórios do campus e os dados serão levantados na própria plataforma utilizada, onde poderemos analisar qualitativamente as respostas que os estudantes deixarão na atividade.

## **A SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

A sequência didática que estamos propondo, por estar fundamentada na TSD (BROUSSEAU, 2008), terá quatro momentos e acreditamos que ela deve ser respondida em duplas para que haja um diálogo entre os estudantes que estejam respondendo. No primeiro momento, que se refere a situação de ação, são apresentadas duas questões. Segundo da Silva, Ferreira e Tozetti (2015, p. 19955), "a sucessão de situações de ação constitui o processo pelo qual o aluno vai aprender um método de resolução de problema.". Então, essas duas questões levam ao estudante uma percepção, um padrão, para os momentos posteriores da SD.

Para os dois problemas foram construídos dois *applets* onde o usuário pode selecionar a combinação desejada e, ao apertar o botão de Play, surge, dentro da árvore de possibilidades, a combinação escolhida. O Problema 1 busca todas as possíveis combinações de se vestir com uma blusa e uma camisa, tendo 3 blusas e 3 bermudas para isso. O Problema 2 quer descobrir quantas possibilidades são possíveis para se escolher um suco (dentre 3 opções) e um salgado (dentre 2 opções).

**Figura 1:** Applets desenvolvidos para os problemas 1 e 2



**Fonte:** Autores (2023)

No segundo momento da SD, ligada à situação de formulação, é inserida uma pergunta na atividade em que leva a dupla a escrever qual padrão ele reconhece quando respondeu os dois problemas. Para o terceiro momento (situação de validação), uma outra pergunta é inserida para que a dupla possa escrever uma generalização ao que eles perceberam os incentivando a escrever com uma linguagem mais matemática. Após as respostas, o(a) docente deve chamar cada dupla para apresentar essa generalização respondida na Pergunta 2. Para finalizar a SD, acontece a fase de institucionalização onde o(a) docente revela sua intenção com a atividade e institucionaliza o saber.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram apresentados os resultados parciais de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é propor uma sequência didática para o ensino do Princípio Fundamental da Contagem. Acreditamos que o ensino de Matemática tem passado por mudanças significativas e o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem tornou-se uma realidade. Isso tem levado à realização de várias pesquisas na área, inclusive pelo grupo de pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA).



A escolha da Teoria das Situações Didáticas deve-se ao fato de que ela foi desenvolvida para incentivar habilidades investigativas e criativas nos estudantes, ou seja, aproximar o ensino de Matemática da forma como um matemático desenvolve o seu trabalho. Além disso, a teoria fornece ao professor modelos de situações que podem ser aplicados em uma atividade com o objetivo de auxiliar o aprendizado do conteúdo pelos alunos.

A pesquisa continuará com a aplicação da SD em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, e os dados levantados serão analisados qualitativamente. Acreditamos que ao final desta pesquisa poderemos apresentar

## REFERÊNCIAS

ABAR, C. A. A. P.; RODRIGUES, R. U. GeoGebra e Sala de Aula Invertida: uma possibilidade para a formação continuada de professores no contexto da Matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 7, n. 1, p. 91–110, 30 abr. 2020.

BORBA, M. DE C.; ARAUJO, J. DE L. **Pesquisa qualitativa em educação matemática: Nova Edição**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao Estudo das Situações Didáticas**. [s.l.] Ática, 2008.  
CEDRO, W. L.; ARAUJO, F. M. DE; RIBEIRO, H. I. C. BRINCANDO COM A MATEMÁTICA E APRENDENDO O PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA CONTAGEM. **Revista Dynamis**, v. 20, n. 1, p. 17, 4 nov. 2015.

DA SILVA, N. A.; FERREIRA, M. V. F.; TOZETTI, K. D. UM ESTUDO SOBRE A SITUAÇÃO DIDÁTICA DE GUY BROUSSEAU. **Anais do XII Congresso Nacional da Educação**, p. 19950–19961, 2015.

DOS SANTOS, J.; SILVEIRA, A. O uso do GeoGebra para a composição e decomposição de figuras geométricas: uma experiência com os alunos da 8ª classe no contexto angolano. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo ISSN 2237-9657**, v. 10, p. 129–146, 27 dez. 2021.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.  
LOCKWOOD, E. A model of students' combinatorial thinking. **The Journal of Mathematical Behavior**, v. 32, n. 2, p. 251–265, 1 jun. 2013.

MOTA, B.; FERREIRA, R. T. **DIVERSIFICANDO RECURSOS PARA A COMPREENSÃO DO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA CONTAGEM**. Livro de Actas. **Anais...** Em: VIII CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA. Madrid: 2017.

OLIVEIRA, C. A. DE. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) MÓVEL E UBÍQUA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

QUE ENSINAM MATEMÁTICA. **Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online)**, v. 11, n. 3, p. 190–204, 10 ago. 2021.

RICHT, A. et al. Contribuições do software GeoGebra no estudo de cálculo diferencial e integral: uma experiência com alunos do curso de geologia. **Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo**, v. 1, n. 1, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

## RELAÇÕES ENTRE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

811

CRAVO, Angélica Ferreira<sup>349</sup>

OLIVEIRA, Carloney Alves de<sup>350</sup>

LOPES, Anielly Ildefonso Santos<sup>351</sup>

### RESUMO

O presente trabalho compreende uma pesquisa construída a partir da experiência em uma turma da educação infantil, como mestranda, tendo como objetivo o desenvolvimento da prática docente investigando quais possibilidades as crianças de 4 a 5 anos vivenciam nos campos de experiências a matemática e ciência. O relato ora apresentado foi efetivado, num Centro Municipal de Educação Infantil na Cidade de Rio Largo. Para tanto, fundamentamos com base nos textos de Tardif (2010), Freire (2015), dentre outros. Portanto, investigou-se a relação da matemática e ciências nos campos de experiências na educação infantil presente nos temas transversais. As análises sinalizam que às áreas de ensino de Matemática e Ciências estão presentes nos campos de experiência na educação infantil. Constatamos que a experiência, na prática docente é condição fundamental para a formação integral.

**Palavras-chave:** Prática docente. Educação Infantil. Ensino de Matemática e Ciências.

### INTRODUÇÃO

As discussões em torno do processo de formação têm sido frequente tornando inegável a relação da prática e teoria no desenvolvimento profissional. Para Tardif (2010) o conhecimento produzido e materializado nos saberes experienciais aponta para esse viés. Nesse sentido, a prática docente<sup>352</sup> é a forma de proporcionar momento de capacitação profissional para o mercado de trabalho. Diante disso, a experiência da mestranda na sua atuação como docente numa sala de aula na modalidade da Educação Infantil, investigou-se as possibilidades e relação da matemática e ciência nos campos de experiências.

A estrutura da prática docente foi elaborada com experiências de temas contemporâneos transversais incluindo os campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientados pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

<sup>349</sup>Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: angelica.cravo@cedu.ufal.br

<sup>350</sup>Doutor em Educação (UFAL), professor do Centro de Educação (Cedu), na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: carloney.oliveira@cedu.ufal.br

<sup>351</sup>Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: anielly.ildefonso@hotmail.com

<sup>352</sup>Prática docente: componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-PPGECIM

Além disso, na prática docente contribuiu para o princípio da ética e comprometimento com o ensino e aproximações entre áreas do saber na modalidade da Educação Infantil. Com isso, ficou evidenciado o que tanto foi discutindo nas aulas do mestrado pela perspectiva de Tardif (2010) que o saber do professor está relacionado com a sua experiência consolidando sua trajetória profissional. Dado o exposto, tomamos como referência a perspectiva de Freire (2015) construída onde a formação do docente é permanente e reflexiva na ética de sua prática.

### **CAMINHOS PERCORRIDOS**

O trabalho é de cunho qualitativo com método relato de experiência sobre os caminhos percorridos da prática docente. As propostas da prática docente são conhecimento de saberes experienciais a serem absorvidos, refletidos, e atividades pensadas a fim de que fomentem discussões futuras sobre a área da estatística na Educação Infantil, produzindo reflexões e pesquisas.

Iniciamos com um planejamento de acordo com as temáticas trabalhadas pela turma, elaboramos a partir das propostas dos campos de experiências, vivências relacionadas a área da matemática, ciência e linguagem, usando a ludicidade e a criatividade. O planejamento de cada temática esteve intercalado entre a semana ou quinze dias, entre esse período escolhemos de 2 a 3 dias de cada temática e trabalhamos nessa perspectiva na área da matemática.

A proposta elaborada trabalhou com várias possibilidades como: bingo das frutas, gráfico da fruta preferida a escrita da primeira letra da fruta, contagem dos alimentos saudáveis e não saudáveis brincadeiras de quantidade de fruta, pintura correspondendo a quantidade de fruta no gráfico em barra, montagem do gráfico em barra das embalagens de produtos de higiene, contagem dos dentes, adicionar na gravura do rosto no gráfico de pizza a emoção e sentimento que está sentindo com prendedores e fazer a contagem de quantos prendedores cada gravura recebeu. A proposta da prática docente envolveu o universo de crianças de 4 a 5 anos da Educação Infantil.

A prática docente teve início no mês de novembro de 2021 e finalizou no mês de dezembro do mesmo ano, totalizando uma carga horária de 15:00h. A estrutura da prática docente foi elaborada com experiências de temas contemporâneos transversais como: semana da nutrição, higiene e emoções; incluindo os campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientados pelo documento da BNCC. A prática docente foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil no bairro Tabuleiro do Pinto as margens

da BR 104, no Município de Rio Largo- Alagoas, tendo como sujeitos a professora da turma e crianças do CMEI, numa turma do I período da Educação Infantil.

## **DESENVOLVIMENTO**

A presente experiência docente foi constituída nos critérios documentais da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e se fizeram presente nas propostas pedagógicas abordadas. Cabe destacar que se fez presente nesse processo às interações e brincadeiras que segundo as DCNEI (2010) são eixos que baseiam as propostas da Educação Infantil nos seus princípios éticos, estéticos e políticos.

A Educação Infantil é o alicerce e base na formação da criança como pessoa, e não preparar apenas para o Ensino Fundamental. Então, o currículo ampliado, está apoiado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que garante pelas DCNEI assegurar nas ações pedagógicas: a autonomia da criança, os direitos de cidadania e a liberdade de expressão.

Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil precisa ter uma concepção ampliada seguindo tais dimensões, conforme norteia os documentos: concepção de criança/ imagem, princípios éticos, políticos e estéticos, os eixos interações e brincadeiras, as dimensões de aprendizagem nos campos de experiência (o espaço, o tempo, a relação adulto-criança, a avaliação e a documentação, a relação família-comunidade e a transição para o Ensino Fundamental).

Consideramos então para a construção do relatório tais dimensões e posicionamento para que a criança tenha a sua formação consolidada ou seja, de ser potente, rica de direitos que adquire uma compreensão sobre si própria e do mundo a sua volta, através da interação com as coisas e as pessoas, por meio de ações lúdicas que constrói a sua cultura.

No trabalho educativo conhecer a periodização do desenvolvimento é fundamental, pois ela setora na uma ferramenta no planejamento de ensino. E podendo ter condições estratégicas de ações pedagógicas no desenvolvimento das crianças. Dito isso, as sucessivas aproximações encandeiam a fase de desenvolvimento da criança através da atividade estudo com apropriação da linguagem e conteúdo, ou seja, partindo do pensamento sincrético para o complexo, nisso está apropriação dos conhecimentos históricos sistematizados pela humanidade. Nesse sentido, a perspectiva de Elkonin e Vigotski fomentada por Martins(2016), ressalva que a periodização dos 4 a 5 anos faz parte da primeira infância, o desenvolvimento psíquico está com apropriações da comunicação emocional, afetivo emocional, atividade objetual manipulatória com jogos de

papéis e atividade estudo. Nesse ponto é através da ludicidade que se faz presente a construção do desenvolvimento infantil.

Outros sim, ao percebermos a ludicidade e que as crianças são muitas curiosas, e entusiasmadas tudo torna brincadeira abriu leque de possibilidades para ser abordadas. Nesse sentido, segundo Winnicott (1975), o brincar da criança é uma ação imaginativa. Ele discorre “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilipersonalidade integral: e somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu” (WINNICOTT, 1975, p.84). As experiências lúdicas e estéticas presente nas propostas pedagógicas representam o ato criativo do recolhimento do olhar de si para dentro e se conhecer, mas também um momento de descoberta e compartilhamentos de ideias. O ato de criar seja por desenhos, colagem, pinturas ou até mesmo dramatizações em brincadeiras de jogos de papéis, são momentos de alegria, satisfação, frustração, angustia e conflito de si.

Percebemos aspectos que influencia o ato de criar presente nas crianças da turma, tais como o ambiente físico, social e cultural. Pois, não criamos se não partimos de algo, as referências na sua volta são que estimulam a possibilidade de expressão livre num ambiente de liberdade e interação. Fazendo toda diferença no desenvolvimento das crianças. Observamos o interesse das crianças por brincar manipulando objetos concretos, com isso estimulamos dentro das temáticas a utilizar recipientes de higiene corporal e bucal para montar o gráfico de barra, e prendedores para marcar os emoji das emoções presente no gráfico de pizza.

Através dessas aquisições, é possível dar à criança a chance de ter uma visão de mundo mais passível de transformações, pois com essas estimulações, podemos favorecer o desenvolvimento de uma criança com mais autonomia sobre si e ao seu redor, onde ela poderá conceber o mundo como um espaço de constate mudança que é necessário para a criação de uma sociedade melhor, que respeite as diferenças, a natureza. Sobre isso a estudiosa Gohnpontua: dessa maneira, as escolas devem proporcionar situações em que a criança possa ampliar seu potencial criativo, favorecendo o desenvolvimento do seu gosto estético e aumentando sua visão de mundo. Quando a criança ouve uma música, aprende uma canção, brinca de roda, participa de brincadeiras rítmicas ou de jogos de mãos recebe estímulos que a despertam para o gosto musical, introduzindo no seu processo de formação um elemento fundamental do próprio ser humano. (2010, p.90)

Nesse sentido, as propostas foram articuladas com músicas, brincadeiras, jogos, recursos em experiências que estimulassem a atenção, curiosidade e criatividade das crianças.

Sabemos que cada criança é diferente e a aprendizagem não acontecem no mesmo tempo e nem do mesmo jeito. Dito isso, as possibilidades de trabalhar precisa ser diversificada, mas sempre garantindo os direitos da aprendizagem descrita nos documentos da BNCC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente possibilitou um saber experiencial de suma importância na trajetória da docência. O contato com uma das modalidades de ensino que o pedagogo pode atuar a Educação Infantil e propor possibilidades de introduzir a matemática relacionando com recursos disponíveis permitiu agregar conhecimento entre a teoria e a prática da formação inicial junto com a formação continuada.

Consolidamos na perspectiva de Tardif (2010), sobre o saber e sua produção no seu próprio ofício como docente, toda nossa produção em sala de aula permite tornar conhecimento para área educacional, e podem ser providas diferentes formas como na formação inicial, formação continuada, no ensino, no currículo, na cultura, na aprendizagem, na troca com pares e nas experiências. O exercício da profissão abre oportunidades de conhecimentos e entender cada vez mais sobre nossa prática. Pois, na perspectiva de Freire (2015) toda prática precisa ser reflexiva nos pontos positivos e negativos. Consideramos nos estudos do exercício profissional o aprofundamento no campo científico da sua prática pedagógica, buscando relacionar com outras dimensões complexas para construção mais sólida da Identidade do professor, que não pode nunca deixar de buscar novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas.

O papel da prática docente, desse modo, possibilitou não somente na compreensão das teorias, mas na reflexão acerca da prática pedagógica, de certa maneira o processo educativo, o pensamento e a reflexão crítica puderam desenvolver aprendizagens ativas no processo educacional dos alunos de forma a lidar com as diversas situações que acontecem nos espaços educativos infantis garantindo os direitos de aprendizagem orientados pela BNCC. Consolidamos que de fato a relação da teoria e prática é indissociável, colocamos os conhecimentos em ação e refletimos a cada abordagem efetuada agregando o que foi favorável ou não. A experiência vivenciada na prática docente nos fez refletir no nosso ofício e atuação enquanto profissional da educação. Dito isso, correlacionamos toda discussão, estudo, leituras e experiências compartilhadas nas aulas do programa de mestrado, ressaltando os conceitos de cada área para saber como introduzir na principal fase do desenvolvimento dos alunos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOHN, Maria da G. **O papel da música na Educação Infantil**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010.

BRASIL, CEB/CNE. **Resolução nº 05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** em 17 de dezembro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)  
Acesso em: 25 jan. 2020.

MARTINS, J. C. e FACCI, M. G. D. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo**. Pp. 149-170. (Cap. 7). In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M.G.D. (org.s). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió** / Secretaria Municipal de Educação. – Maceió: EDUFAL, 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro; Imago, 1975. 208 p.



**RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM PESQUISAS DESENVOLVIDAS POR  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO:  
UM MAPEAMENTO DOS ACHADOS**

817

AMANCIO, Joenneyres Raio de Souza<sup>353</sup>

OLIVEIRA, Carloney Alves de<sup>354</sup>

PORTELA, Márcia da Silva Santos<sup>355</sup>

**RESUMO**

Este estudo propõe uma reflexão a respeito do uso da Resolução de Problemas (RP) em pesquisas científicas desenvolvidas no nordeste brasileiro. Para isso, elencamos como objetivo geral: mapear teses desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação e/ou Ensino localizados na região do nordeste brasileiro que abordassem o uso da Resolução de Problemas nos cenários educativos. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo numa abordagem exploratória. Para a coleta dos dados realizamos buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para fazermos o levantamento dos estudos que fazem parte do nosso objeto de pesquisa. Os resultados apontam que dos 387 PPG (Mestrado e Doutorado) do nordeste 19 são na área de (Educação e Ensino) e dos 19 PPG 1 apresenta só o curso de doutorado em Ensino. Dos selecionados, 2 PPG apresentam teses que abordam o uso da Resolução de Problema em suas pesquisas.

**Palavras-chave:** Mapeamento. Resolução de Problemas. Pesquisas no nordeste brasileiro.

**INTRODUÇÃO**

Os cenários educativos estão cada vez mais avançados, esse fenômeno acontece por diversos fatores, um deles relaciona-se a propagação intensa de metodologias que podem proporcionar melhoras no processo de ensino e aprendizagem das diversas ciências, tais como a resolução de problemas, gamificação, realidade aumentada e ensino híbrido. O foco desse estudo está na resolução de problemas pois permite trabalhar com problemas reais do dia a dia em que os alunos estão envolvidos, permitindo assim o engajamento de todos nesse processo, possibilitando o desenvolvimento de alunos ativos, críticos, participativos, reflexivos,

<sup>353</sup> Joenneyres Raio de Souza Amancio. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas. Bolsista da Fundação de Ampara à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL). Universidade Federal de Alagoas. Rd-raio@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-4395-3384. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7104357207242462>.

<sup>354</sup> Carloney Alves de Oliveira. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Universidade Federal de Alagoas. Carloney.oliveira@cedu.ufal.br. Orcid: 0000-0002-2134-0587. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9900433024242592>.

<sup>355</sup> Marcia da Silva Santos Portela. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas Universidade Federal de Alagoas. Pormar.al@gmail.com. Orcid: 0000-0001-8576-8139. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4948446783860667>.

comunicativos etc. Esse estudo tem como objetivo geral mapear teses desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação e/ou Ensino localizados na região do nordeste brasileiro que abordassem o uso da Resolução de Problemas nos cenários educativos.

Nesse contexto, do uso da metodologia de resolução de problemas, pesquisas vem sendo desenvolvidas nos espaços educativos com o intuito de proporcionar avanços significativos nesses ambientes, e com isso, esse estudo realizou um mapeamento para que pudesse relatar as vantagens e possibilidades com o seu uso e verificar se de fato há uma quantidade significativa de pesquisas desenvolvidas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia consiste em procedimentos que servirão como caminhos desenhados que poderão nos levar a possíveis soluções do problema inicial apresentado. Este estudo adota como tipo de pesquisa a qualitativa, a escolha por este método de pesquisa justifica-se pela ampla variação que o pesquisador tem na escolha de estratégias a serem utilizadas durante a realização do estudo, a múltipla forma de coleta de dados, com entrevistas, observações e documentos, no sentido de ser autônomo na elaboração de questionário e instrumentos de coleta de dados e não utilizando questionários e instrumentos desenvolvidos por outros pesquisadores. Para a coleta de dados, realizamos esse estudo em três etapas:

- 1ª etapa: mapear quantos programas de pós-graduação ofertam mestrado e doutorado existem no nordeste brasileiro;
- 2ª etapa: mapear quais desses programas ofertam mestrado e doutorado na área de Educação e/ou Ensino;
- 3ª etapa: mapear por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) quais teses foram desenvolvidas nessa perspectiva de resolução de problemas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES**

Os processos de Ensino e Aprendizagem por meio de Resolução de Problemas busca envolver a turma de forma ativa, participativa e crítica, de modo que os alunos se permitam explorar, investigar e gerar hipóteses sobre os temas que estão sendo abordados. Para Barrows e Tamblyn (1980) a aprendizagem com foco na resolução de problemas tem como finalidade para aquisição de novos conhecimentos e apropriação da aprendizagem o uso dos problemas como artefatos que colaboram para esse objetivo.

Ao adentrarmos na perspectiva da aprendizagem com base em Resolução de Problemas observa-se que o foco está no corpo discente das unidades escolares e que o professor desenvolve atividades que orientam e mediam os alunos durante os encaminhamentos de resolução do problema.

Nos cenários educativos, em que são utilizados essa proposta metodológica, os problemas são vistos como impulso para desenvolver o pensamento crítico nos momentos de resolução, podemos observar essa situação em pequenas atividades do dia a dia, vejamos um exemplo a seguir: *Pedro foi a padaria e comprou três pães a R\$: 0,80 centavos cada pão. Diante dessa situação, poderíamos observar os seguintes questionamentos e hipóteses: Qual o valor pago pela quantia de pães comprado por Pedro? Se Pedro dobrasse a quantidade de pães comprados, o valor pago seria maior ou menor que a situação anterior? Se Pedro ao realizar a compra de determinada quantia de pães pagou R\$: 8,00, quantos pães ele comprou?*

Observamos um pequeno problema que poderia ser trabalhado com alunos do 3º ano do Fundamental I, com o objetivo de proporcionar aos envolvidos pensamentos de estratégias de resolução e gerando incógnitas diversas. Para Van de Walle (2001) citado por Onuchic e Allevato (2011, p.10):

Um problema é definido como qualquer tarefa ou atividade para a qual não se tem métodos ou regras prescritas ou memorizadas, nem a percepção de que haja um método específico para chegar à solução correta. Para nós é tudo aquilo que não se sabe fazer, mas que se está interessado em fazer.

Nesse sentido, quando nos contextos educacionais é utilizado a metodologia de resolução de problemas, um dos objetivos é a mudança na postura de professor e aluno e na relação dialógica entre eles, espera-se que os alunos desenvolvam um papel questionador e investigador das situações apresentadas e que o professor seja um mediador e orientador durante esses momentos preparando problemas que estejam apropriados ao nível do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Para Onuchic e Allevato (2011, p.11):

O professor precisa preparar, ou escolher, problemas apropriados ao conteúdo ou ao conceito que pretende construir. Precisa deixar de ser o centro das atividades, passando para os alunos a maior responsabilidade pela aprendizagem que pretendem atingir. Os alunos, por sua vez, devem entender e assumir essa responsabilidade. Esse ato exige de ambos, portanto, mudanças de atitude e postura, o que, nem sempre, é fácil conseguir.

Diante disso, observa-se que é possível mudanças nos cenários educacionais a partir do momento em que cada indivíduo conscientiza-se das posturas que vem assumir, Onuchic e Allevato (2011, p.11) apresenta algumas vantagens para esse meio ao utilizar essa metodologia:

820

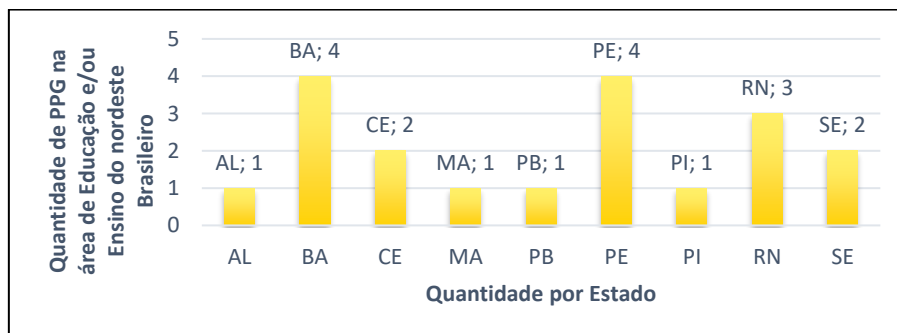
- 1) Resolução de problemas fornece dados de avaliação contínua, que podem ser usados para a tomada de decisões instrucionais e para ajudar os alunos a obter sucesso com a matemática.
- 2) Professores que ensinam dessa maneira se empolgam e não querem voltar a ensinar na forma dita tradicional. Sentem-se gratificados com a constatação de que os alunos desenvolvem a compreensão por seus próprios raciocínios.
- 3) A formalização dos conceitos e teorias matemáticas, feita pelo professor, passa a fazer mais sentido para os alunos. Onuchic e Allevato (2011, p.11).
- 4) Resolução de problemas desenvolve a crença de que os alunos são capazes de fazer matemática e de que a Matemática faz sentido; a confiança e a auto-estima dos estudantes aumentam.
- 5) Resolução de problemas desenvolve poder matemático nos alunos, ou seja, capacidade de pensar matematicamente, utilizar diferentes e convenientes estratégias em diferentes problemas, permitindo aumentar a compreensão dos conteúdos e conceitos matemáticos.
- 6) Resolução de problemas coloca o foco da atenção dos alunos sobre as ideias matemáticas e sobre o dar sentido.

Como visto, a metodologia de Resolução de Problemas apresenta algumas contribuições para os envolvidos nesse processo, despertando, assim, nos alunos a curiosidade em descobrir a solução dos questionamentos, proporcionando discursões críticas e reflexivas, preparando os alunos a conviver com as múltiplas opiniões que cada indivíduo apresenta.

### **Dos achados da pesquisa.**

Os diálogos que serão abordados nessa etapa do estudo buscam apresentar os achados dessa pesquisa, com a finalidade de alcançar seu objetivo geral que é de mapear teses desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação ou Ensino localizados na região do nordeste brasileiro que abordassem o uso da Resolução de Problemas nos cenários educativos. A figura 1 apresentado abaixo mostra a quantidade de programas de pós-graduação em Ensino e/ou Educação no nordeste brasileiro.

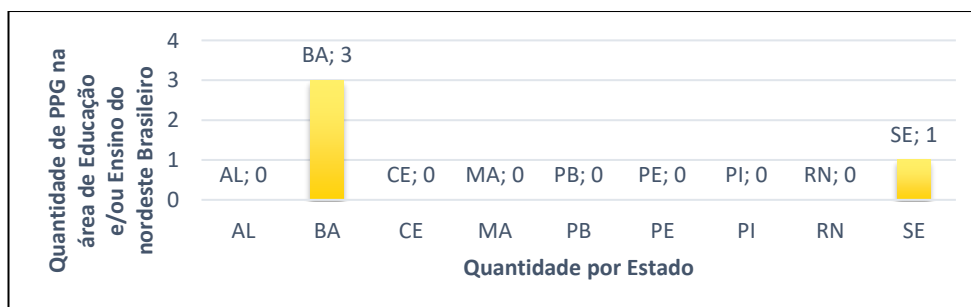
**Figura 1:** Programas de Pós-Graduação (PPG) em Educação e Ensino na região nordeste Brasileira que ofertam Mestrado e Doutorado



Fonte: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

A figura 1 apresentada acima, nos mostra que quase 50% dos estados do nordeste brasileiro ofertam apenas um programa de pós-graduação com mestrado e doutorado voltados a área de Educação e/ou Ensino, e isso nos leva a refletir sobre como desenvolver metodologias, nos cenários educativos, que proporcionem melhoras no processo de ensino e aprendizagem se há poucos PPG voltados para tal área de estudo? Após realizar o levantamento dos programas, realizamos a busca por teses que foram desenvolvidas nos respectivos programas como mostra a figura 2 abaixo:

**Figura 2:** Resultado da busca na BDTD de Teses que abordam a Resolução de Problemas.



Fonte: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>

Das teses coletadas na BDTD observa-se que apenas dois estados abordaram pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva, no estado da Bahia apesar de apresentar 3 trabalhos verificamos que essas pesquisas faziam parte de um mesmo PPG e no estado de Sergipe encontramos uma tese voltado para esse objetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações dos diálogos aqui apresentados, frente ao levantamento dos estudos que vem realizados desde 2017, em especial as teses que foram cadastradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) observamos que apesar do quantitativo de programas de pós-graduação do nordeste brasileiro poucos programas com mestrados e/ou doutorado são voltados para área de Educação e/ou Ensino, conseqüentemente poucos estudos voltados para a temática abordada nesse artigo.

Observamos que nos últimos 5 anos apenas 4 teses foram desenvolvidas no nordeste brasileiro com foco na resolução de problemas. E a partir desses dados surgem questionamentos para pesquisas futuras: há pesquisas (teses) em produção voltadas para área desse estudo?

## REFERÊNCIAS

BARROWS, Howard S. TAMBLYN, Robyn M. Problem-Based Learning: Na Approach to Medical Education. Springer Publishing Company, New York, 1980.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. Disponível em: <https://intranet.ifs.ifsuldeminas.edu.br/antonio.gomes/3-7LM-TEM/onuchic%2002-04-19.pdf>. Acesso em 28 de maio de 2022.

**ROBÓTICA EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
NO ENSINO DE GEOMETRIA À LUZ DA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR (BNCC)**

823

LOPES, Anielly Ildefonso Santos<sup>356</sup>

OLIVEIRA, Carloney Alves de<sup>357</sup>

CRAVO, Angélica Ferreira<sup>358</sup>

### RESUMO

O atual estudo aborda as relações entre as tecnologias e a educação. Em particular, buscou-se um estudo bibliográfico, com o objetivo de identificar as possibilidades e potencialidades da robótica educacional (RE), ao representar aspectos diversos da tecnologia, para o desenvolvimento de competências gerais preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o Ensino de Matemática, de modo particular, no campo da Geometria. O estudo permitiu identificar na robótica educacional diversos atributos desejáveis no processo de ensino e aprendizagem na atualidade, sendo uma forma atrativa e alternativa à abordagem tradicional e que além de facilitar o aprendizado de conteúdos, contribui ainda para o desenvolvimento do aluno em múltiplos aspectos.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Robótica Educacional. BNCC. Geometria.

### INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos recentes têm transformado a sociedade como um todo, alterando a forma com que as pessoas se comportam e se comunicam. Na chamada Sociedade da Informação atual, além da popularização da comunicação digital e acesso às mídias eletrônicas, a interação entre homem e máquina é uma realidade cada vez mais presente. Contrastando com esta realidade, no contexto educacional, as aulas tradicionais, em particular de Matemática, ainda predominam, contrapondo-se com as expectativas da atual geração de alunos, nativos da cultura digital. Observa-se que apesar dos esforços para oferecer capacitação para a utilização de recursos didáticos em sala de aula para além do quadro e giz, tais práticas inovadoras não fazem parte do dia a dia da sala de aula.

<sup>356</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: [anielly.ildefonso@hotmail.com](mailto:anielly.ildefonso@hotmail.com) <http://lattes.cnpq.br/2977635358233687>.

<sup>357</sup>Pós-Doutor em Educação (UFS). Doutor em Educação (UFAL). Professor do Centro de Educação (Cedu) na área de Saberes e Metodologias do Ensino de Matemática. Professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da UFAL. Líder do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: [carloneyalves@gmail.com](mailto:carloneyalves@gmail.com) <http://lattes.cnpq.br/9900433024242592>

<sup>358</sup> Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), na Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Membro do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Educação Matemática (TEMA). E-mail: [angelica.cravo@cedu.ufal.br](mailto:angelica.cravo@cedu.ufal.br)

Para o enfrentamento da problemática da descontextualização do ensino de Matemática, onde a mecanização e simbolismo sem significados são apresentados em primeiro plano, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 268) propõe que no ensino fundamental, se deve ter compromisso com:

O desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas.

Partindo deste pressuposto, é notória a necessidade que o professor tem de se manter atualizado sempre em busca de novas metodologias e conhecimentos técnicos específicos da área. Diante dessa realidade, necessário se faz fixar uma cultura da naturalização de novos métodos de ensino, novos modelos didáticos que tornem as aulas de Matemática mais significativas e atrativas as estudantes.

Outro aspecto relevante a ser considerado na BNCC é que a aprendizagem matemática deve extrapolar o modelo de aprendizagem mecânica reprodutivista, mas ao contrário, deve se fundamentar no letramento matemático, com a articulação dos conceitos e de modo a permitir que os conhecimentos prévios dos alunos integrem de maneira significativa o aprendizado e a resolução de problemas em diversos contextos.

## **METODOLOGIA**

O artigo utiliza a pesquisa bibliográfica como metodologia, buscando consultar artigos, livros ou outras publicações, disponíveis tanto no formato impresso quanto digital, tomando por referência a BNCC, e os trabalhos resultantes dos estudos de Papert (1994).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A utilização da Robótica Educacional (RE) como recurso didático não é recente, remontando à década de 60 pelo cientista Seymour Papert, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Surgiu enquanto desenvolvia sua teoria sobre o construcionismo, preconizando o uso do computador nas escolas como um atrativo às crianças.

Conforme coloca Gesser (2022, p. 21),

Papert foi um matemático sul-africano que pesquisava sobre informática na educação e estudou com Piaget na escola de Genebra. Fundou o grupo Logo no Massachusetts



Institute of Technology (MIT) e defendia o uso de computadores na escola como um recurso para atrair a criança e assim facilitar a aprendizagem delas.

Segundo Gomes et al, pode ser definida como “um conjunto de conceitos tecnológicos aplicados à educação, em que o aprendiz tem acesso a computadores e softwares, componentes eletromecânicos como motores, engrenagens, sensores, rodas e um ambiente de programação para que os componentes acima possam funcionar” (GOMES et al 2010, p. 206). Requer conhecimentos básicos de mecânica, cinemática e informática. Para tornar a experiência mais atrativa, é possível simular uma série de acontecimentos, com similaridades à vida real.

Esta prática arremete o aluno ao centro do processo educativo, que através de sua criatividade, poderá gerar ações para interferir no meio. Ao instigar a curiosidade, a imaginação e a intuição, são favorecidas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. Muitas vezes terão que readaptar o projeto, ressignificando sua própria experiência. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a Robótica Educacional contribui para a formação de novas competências ao promover a manipulação direta das tecnologias, abrangendo novos conhecimentos. É um recurso que vem sendo utilizado em nossas escolas como mediadora no processo de ensino aprendizagem, sendo uma forma atrativa e alternativa à abordagem tradicional e que além de facilitar o aprendizado de conteúdos, contribui ainda para o desenvolvimento do estudante em múltiplos aspectos.

Seymour Papert (1994, p. 13) preconiza que, estando a escola inserida no contexto da sociedade atual, “deve viver” a mesma revolução tecnológica dos dias atuais:

A mesma revolução tecnológica que foi responsável pela forte necessidade de aprender melhor oferece também os meios para adotar ações eficazes. As tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sempre cedentes para a ação afim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem.”

Sobre o caráter plural da RE, no sentido de possibilitar roteiros com abordagens transversais e transdisciplinares, Moraes (2010, p. 59) coloca que todo o processo de montagem e programação de um robô exige conhecimentos de áreas diversas, o que dá à robótica educacional uma dimensão de multidisciplinaridade. Cria-se um ambiente favorável ao desenvolvimento da comunicação, organização e outras características que nos tornam aptos a conviver e trabalhar em sociedade.

## A ROBÓTICA EDUCACIONAL DIALOGANDO COM AS COMPETÊNCIAS DA BNCC

826

Para Cruz (2019, p.8), duas competências constantes na BNCC se relacionam mais diretamente com o contexto tecnológico, a saber:

Competência4: Comunicação- 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.

Competência 5: Cultura digital - 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.

Tais competências, segundo o autor, se relacionam de forma mais próxima com a robótica educacional, a qual por sua vez promove a cultura digital:

Nesse campo, encontramos a robótica educacional como possibilidade de promoção da relação entre a educação e a tecnologia, com o objetivo de desenvolver a apropriação do conhecimento tecnológico com conteúdos escolares do currículo comum. Para, além disso, a robótica educacional está intimamente ligada à cultura maker, assim como abre portas para o desenvolvimento de trabalhos que englobam as competências gerais apresentadas pela BNCC.

Ainda Cruz (2019) aponta que outras competências podem ser compreendidas no desenvolvimento de uma aula maker de robótica educacional, como por exemplo, conhecimento(competência1) e pensamento científico, crítico e criativo (competência 2), ao considerar que a tecnologia promove a informação e construção de saberes sendo ainda estimuladora da criatividade, ao colocar o aluno em um contexto que o torna naturalmente reflexivo e crítico. O autor cita ainda como competências relacionadas com a cultura “maker” o repertório cultural (competência 3), trabalho e projeto de vida(competência6), autoconhecimento e o autocuidado(competência8), empatia e a cooperação (competência 9) e a argumentação(competência7). Por fim, responsabilidade e cidadania (competência 10) é colocada como um desafio ao docente, que deverá buscar temáticas e estratégias de como trabalhar para sua promoção.

Takatu (2021, p. 29) coloca, como resultados de seus estudos, evidências, obtidas durante as observações, de que “a disciplina de Robótica pode favorecer o desenvolvimento

da segunda competência geral da BNCC em estudantes do 1.º ano do EF, confirmando a percepção inicial inferida a partir da revisão de literatura”.

### **Robótica Educacional e Ludicidade**

A BNCC menciona a questão da ludicidade, destacando sua importância no Ensino Fundamental, apontando sua necessidade nas experiências vivenciadas pelos alunos:

“Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.” (BNCC, 2018, p. 53).

No modelo conteudista tradicional, o aluno acaba por não atribuir significado à fórmula por si só, pois é apresentada de forma isolada e fora de qualquer contexto prático; quando muito, é mostrada uma aplicação desta, mas em um momento posterior, ou seja, a motivação acaba por vir após a apresentação do objeto. Sobre essa problemática, Papert coloca que o uso da Robótica Educacional pode inverter esse processo ao se criar “situações-problema, gerando demanda de conhecimentos que serão desenvolvidos a partir de uma ótica interdisciplinar e que não necessariamente pertencem a uma área específica, como é organizado no currículo escolar.” (FERREIRA, 2007, p. 9)

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No atual contexto de transição de paradigmas, a adoção de metodologias híbridas se mostra como um caminho a ser trilhado, visando a construção de um ambiente de aprendizagem interdisciplinar, significativa, colaborativa e criativa, tendo as tecnologias digitais como mediadoras do processo.

A RE tem se mostrado, portanto, uma abordagem inovadora ao unir a ludicidade no ensino à realidade contemporânea desta geração de alunos, repleta de incursões no universo virtual. Com o correto planejamento, torna-se um espaço propício ao compartilhamento de saberes e experiências, favorecendo posturas investigativas e o estabelecimento de concepções críticas, buscando soluções que considerem simultaneamente aspectos teóricos e práticos frente às problemáticas estabelecidas no processo. Contudo, há ainda muito a ser estudado e construído.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CRUZ, Tiego Da Silva. **O ensino de robótica educacional e a base nacional comum curricular**: a relação entre a cultura maker e as competências gerais. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61374>>. Acesso em: 07/03/2023
- FERREIRA, A. S. **A contribuição da robótica para o desenvolvimento das competências cognitivas superiores no contexto dos projetos de trabalho**. Revista Educação Pública. 2007. DOI: 10.18264/REP
- GESSER, J. G. **Estado Da Arte Das Pesquisas Em Robótica Educacional No Ensino De Matemática**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2022.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOMES, C. G.; SILVA, F. O.; BOTELHO, J. C.; SOUZA, A. R.: **A robótica como facilitadora do processo ensino-aprendizagem de matemática no ensino fundamental** Scielo Books, 2010. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Robotica-No-Ensino-Da-Matematica/77030287.html>. Acesso em: 18/10/2022.
- MORAES, M. C. **Robótica educacional**: socializando e produzindo conhecimentos matemáticos. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2010.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**: processo construído de múltiplas faces. Ciência & Educação, v.12, n.1, p.117-128, 200.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- TAKATU, D. S. **Avaliação em Robótica Educacional Sobre a Competência Pensamento Científico, Crítico e Criativo da BNCC**. Dissertação de Mestrado em Ciência da Computação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2021.

## SANEAMENTO BÁSICO PARA QUEM? UM ESTUDO A PARTIR DAS REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS NA PERSPECTIVA DE UM ENSINO DE CIÊNCIAS DECOLONIAL

PAZ, Leila Kely dos Santos da<sup>359</sup>

SILVA, Sthefany Dionizio<sup>360</sup>

SILVA, Davyd Eduardo Roberto da<sup>361</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral dialogar sobre a descolonização do currículo no ensino de ciências a partir dos excertos da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” de autoria de Carolina Maria de Jesus. As discussões concentram-se problematizar a questão do saneamento básico vivenciados atualmente com os relatados por Carolina no ano de 1960 na extinta favela do Canindé em São Paulo— ano da publicação da obra em estudo. Na perspectiva de indagar sobre como o Estado opera para negar e negligenciar determinados corpos desde o período escravagista, em que, as pessoas negras foram desumanizadas a partir de um processo sistematizado de sequestro e ruptura dos direitos e humanidade. Assim, os escritos dão conta de pensar a inserção da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” no currículo de ensino de ciências a partir de sequências didáticas que estimulem nas/aos educadoras/es e educandas/os refletir sobre questões que envolve sua realidade.

**Palavras-chave:** Carolina Maria de Jesus. Descolonização do Currículo. Ensino de Ciências. Sequência didática.

### INTRODUÇÃO

A ideia consiste em dialogar sobre os excertos de trechos da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” de autoria de Carolina Maria de Jesus, que relatam as condições existenciais dos moradores da extinta favela do Canindé em São Paulo, quanto as questões de saneamento básico. O que instiga pensar que, após quase 07 décadas da publicação desta obra em 1961, questões como a de saneamento básico relatadas em sua memória, ainda é tão presente em determinados locais do Brasil.

Em seus escritos, Carolina Maria de Jesus, estabelece uma analogia entre a favela e um quarto de despejo. Para ela, do mesmo modo que se despeja objetos sem uso num quarto de

<sup>359</sup> Leila Kely dos Santos da Paz. Universidade Federal de Alagoas. leilakely@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0002-3143-8860>, <http://lattes.cnpq.br/6263437856349912>.

<sup>360</sup> Sthefany Dionizio Silva. Universidade Federal de Alagoas.sthefany.silva@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-3532-9909/>, <http://lattes.cnpq.br/5659922983370404>.

<sup>361</sup> Davyd Eduardo Roberto da Silva. Universidade Federal de Alagoas. davyd.silva@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-2739-3310/print>, <http://lattes.cnpq.br/5685602853149037>

despejo, se despeja pessoas marginalizadas nas favelas. De fato, urge a necessidade de dialogar sobre as questões que envolvem o bem-estar e a saúde das pessoas que fomentam o enriquecimento da elite.

As relações de poder estabelecidas nesse modelo de sociedade negam corpos de mulheres, homens e crianças negras/os, pobres oriundos das classes sociais invisibilizadas pelo sistema capitalista. A partir desses pressupostos, faz-se relevante refletir sobre como a escola foi/é construída, para que, diálogos como o saneamento sob ótica da interseccionalidade sejam incorporadas as propostas curriculares.

Para Pires, Silva e Souto (2018, p. 44), “a escola é um lugar importante de desconstrução dessa lógica e da construção de identidades mais fortalecidas”. Sendo a escola um local de desconstrução, é pertinente produzir a descolonização do currículo e das práticas pedagógicas. Neste trabalho apontamos essa possibilidade a partir de um ensino de ciências que provoque as/os educandas/os a refletirem sobre seu papel na sociedade.

Silvio de Almeida (2021) dialoga sobre como as mídias e a escola foram/são provedores de estereótipos de desumanização, bestialidade e animalização dos povos negros, assim utilizando-se do conceito de razão instituído pelos colonizadores. A partir da perspectiva da descolonização, faz-se necessário questionar o currículo e, conseqüentemente os espaços educacionais, na medida em que, dialoguem sobre problemas que envolvem a realidade das/os educandas/os.

Pensar sobre o saneamento básico, é permitir indagar quais os corpos e grupos sociais são invisibilizados, pois com as problematizações é possível apontar fatos relevantes sobre a formação da sociedade. Entendemos que os excertos da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus podem contribuir para “desenvolver uma pedagogia decolonial, promovendo uma descolonização dos currículos” (FERNANDES, 2018, p. 91). Neste sentido apontamos na próxima seção possibilidades metodológicas para tal fazer pedagógico.

### **A PRESENÇA/AUSÊNCIA DE SANEAMENTO BÁSICO: O QUE CAROLINA MARIA DE JESUS NOS DIZ?**

Ao realizar a leitura da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus, é evidente a existência de excertos que denunciam as condições dos moradores

da extinta favela do Canindé, em São Paulo, quanto à existência e/ou inexistência de água tratada, coleta de lixo e coleta de esgoto.

Quando se inicia a leitura desta obra, é quase imediato que nos choquemos e fiquemos incrédulos com tais relatos. Passados mais de 60 anos daqueles escritos, nos deparamos com a narrativa de uma realidade atual. Inúmeros brasileiros ainda hoje vivenciam a fome, a miséria e o esquecimento narrados por Carolina. Os males e descasos postos na obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, cometidos por um Estado condicionado a uma política de morte de mulheres, homens e crianças, negras/os, faveladas/os, trabalhadoras/es e em situação de rua são atemporais, pois estas/estes são negligenciados, invisibilizados e desumanizados pelo ideário de civilidade. (MBEMBE, 2018)

Pensar sobre as questões de saneamento básico no Brasil, nos permite refletir sobre quem são os sujeitos beneficiados e, principalmente que não consegue ter acesso a tal programa de infraestrutura e saúde pública, para que, assim, consigamos estabelecer uma visão crítica do sistema capitalista. Carolina Maria de Jesus (2020, p. 60) relata que “o único perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga”. É perceptível em sua narrativa que a favela, na qual residia era um local que carecia de infraestrutura sanitária.

Victor de Jesus (2021) reflete sobre as questões de saneamento básico no Brasil sobre o prisma das desigualdades assoladas pelas concepções racistas de um Estado neoliberal e capitalista, que inviabiliza os corpos negros. Esse pesquisador afirma que, “esse tipo de racismo é responsável por perpetuar privilégios, hegemonias brancas e condições estruturantes das desigualdades raciais que expõem a população negra às condições de vulnerabilidade e desproteção social” (JESUS, 2021, p. 101).

Em estudos publicados pela Agência do Senado (2022) mais de 35 mil pessoas não tem água encanada e 100 mil sem coleta de esgoto no Brasil, ainda afirmando que, só 50% do volume de esgotos no país recebe tratamento, ou seja, é como se tivéssemos mais de 5,3 mil piscinas olímpicas despejando excrementos na natureza.

O Instituto Trata Brasil apresentou em 2022 o 14º Ranking considerando as estimativas de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas sobre os 100 maiores municípios relacionados às questões de saneamento do Brasil. Segundo o Trata Brasil (2022) 3,1% das crianças e adolescentes não possuem banheiros em casa e que só 34 municípios dos 100 maiores possuem 90% de sua população com tratamento da rede esgoto.

Tais informações são potencializadoras de diálogos sobre uma educação para os direitos humanos que busque refletir estas questões de maneira descolonizadora no currículo de ensino de ciências. Nessa perspectiva, Chinelli e Oliveira (2017, p. 77) afirmam que “a presença da água é considerada como critério fundamental para que haja a existência humana e o desenvolvimento de uma sociedade”. A partir do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, é compreendida como “um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informações, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (UNESCO; ACNUDH, 2012, p. 14).

Ainda, analisando o documento apresentado pelo Instituto Trata Brasil (2022), é possível observar os 20 municípios qualificados com os melhores e piores índices nas questões de redes águas e esgoto no país. Diante dos dados expostos é perceptível que os municípios com os melhores índices estão localizados nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste e os piores estão nas regiões Norte e Nordeste. Assim, afirmando que:

Historicamente, o que se observa nos Rankings publicados pelo Instituto Trata Brasil são uma predominância de municípios dos estados do Paraná, São Paulo e Minas Gerais ocupando as primeiras posições. Por outro lado, entre os 20 piores municípios sempre estão municípios da região Norte, alguns do Nordeste e Rio de Janeiro. (BRASIL, 2022, p. 2)

As reflexões acima são pertinentes a partir do prisma que constitui o ser, enquanto sujeito de direito. Pensar o ensino de ciências nos anos iniciais quanto às questões de higiene do corpo, transmissão de microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), prevenção de doenças, consumo consciente e reciclagem (BRASIL, 2017) é construir diálogos críticos quanto às condições impostas a determinados corpos.

Nesse viés, conseguimos afirmar que com a mudança de um século, há também uma alteração epistemológica no campo das ciências humanas, da educação e principalmente do ensino de ciências, esses saberes afloram novas produções de rudimentos, de protagonismo e conhecimentos que são silenciados, em meio a um processo de luta e resistência, intensificado principalmente pela implantação de um currículo que busca a descolonização dos saberes.



## CONCLUSÃO

A educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, é que nos permite pensar questões de cunho social para o âmbito educacional. O ensino não deve ser projeto pelo olhar do dominador – o colonizador – mas, sim, pelo viés de resistência e luta dos dominados – o colonizado. Quando buscamos discutir as questões sobre o saneamento básico no Brasil aponta-se a necessidade da inclusão de um currículo descolonizador que questione situações para além da ótica do colonizador e do sistema capitalista.

Assim, quando inserido os excertos da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” de autoria de Carolina Maria de Jesus, estamos a ressignificar um ensino de ciências para as massas. Ou seja, a partir de estratégias didáticas, como sequências didáticas, um ensino para além dos estereótipos racistas disseminados pelo sistema escravagista.

## REFERÊNCIA

Agência do Senado. Brasília. 12 de agosto de 2022. Disponível em:  
<<https://www.google.com/search?q=como+fazer+referencia+de+site&oq=como+fazer+referencia+de&aqs=chrome.1.69i57j0i10i512i9.10370j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>.  
Acessado no dia: 21 de setembro de 2022.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

CHINELLI, M. V.; OLIVEIRA, V. S. Água, direito humano fundamental: para que indivíduos em situação vulneráveis se façam sujeitos de direitos. In: OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, R. P. C. (org). **Conteúdos cordiais**: química humanizada para uma escola sem mordação. 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Atlas de Saneamento Básico. Brasília. 2022.

JESUS, M. C. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada edição comemorativa (1960-2020). 1º ed. São Paulo: Editora Ática, 2020.

JESUS, V. O racismo institucional das políticas públicas como entrave da cidadania brasileira: uma análise das políticas de saneamento básico. **Dossiê Sinais**. n. 24, Vitória, 2021, jan-jun. ISSN: 1981-3988.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 2º ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.un.org/es/index.html>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

PIRES, A. L. M.; SILVA, R. S.; SOUTA, V. S. Dos mitos iorubá à descolonização didática: dos direitos, identidades, proposta didática para o ensino. In: PINHEIRO, B. C. S., ROSA, K. **Descolonizando saberes: a lei 10.638/03 no ensino de ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

TRATA BRASIL. 10 anos após a Lei do Saneamento, apenas 30% dos municípios brasileiros fizeram seus Planos Municipais de Saneamento Básico. 2022. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/>. Acesso em: 20 de agosto 2022.

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; ACNUDH-Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; Primeira Fase**. Brasília: UNESCO, 2012.

**SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVO E AS PRODUÇÕES NA  
PÓS-GRADUAÇÃO NOS PROGRAMAS PROFISSIONAIS NO  
PERÍODO DE 2017 A 2022**

**835**

ROCHA, Jaiara Santos Alves<sup>362</sup>

FIREMAN, Elton Casado<sup>363</sup>

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de<sup>364</sup>

**RESUMO**

Objetiva-se com esse texto apresentar os resultados parciais da pesquisa de iniciação científica em andamento (2022-2023) que objetiva mapear as teses e dissertações profissionais relacionadas ao Ensino de Ciências que apresentaram Sequências de ensino Investigativo (SEI), por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior -CAPES, área 46 (ensino). No período de 2017 a 2022. A pesquisa de cunho qualitativo, utilizou a análise documental e a revisão sistemática de literatura para coleta dos dados. Dentre os resultados parciais foram localizados dentre as 65 dissertações, concentradas nas regiões Sudeste, Centro- Oeste e Nordeste.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Alfabetização Científica. Ensino por investigação

**INTRODUÇÃO**

Alguns autores apontam que o Ensino de Ciências, pode ser considerado como propedêutico, memorístico e com pouco significado para a maioria dos alunos (KRASILCHIK, 2009). Com isso, pesquisadores e estudiosos, em busca de soluções para resolverem os entraves trazidos por essas formas de ensino, buscam novas abordagens, estratégias e metodologias que possam proporcionar melhorias para o processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que na contemporaneidade, o ensino de ciências por investigação (EnCI) surgiu com características que não estão fundamentadas em métodos, mas, se construindo como uma abordagem didática (Sasseron, 2015). Dessa forma, possibilita ao professor desenvolver atividades de maneira que não altere sua originalidade, como por exemplo: transformar uma atividade clássica do livro didático em investigativa, além de proporcionar ao aluno autonomia

<sup>362</sup> Jaiara Santos Alves da Rocha, graduanda pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). [jaiara.rocha@icbs.ufal.br](mailto:jaiara.rocha@icbs.ufal.br), <https://orcid.org/0009-0000-6107-9531> <http://lattes.cnpq.br/4836936746744623>

<sup>363</sup> Elton Casado Fireman, professor, Dr. da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), [elton@cedu.ufal.br](mailto:elton@cedu.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0002-2570-7841>, <http://lattes.cnpq.br/8569068916474005>

<sup>364</sup> Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos. Doutora em Educação UFAL, [rosa\\_vasconcelos@uol.com.br](mailto:rosa_vasconcelos@uol.com.br) <https://orcid.org/0000-0002-6719-962X>, <http://lattes.cnpq.br/4342890421232187>,

de formular seu conhecimento, partindo do seu conhecimento ingênuo para fundamentar o epistemológico.

Nesse sentido, a investigação justifica-se na medida em que busca contribuir com a produção do conhecimento junto ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores em Ensino de Ciências - GPFPEC, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), além de ser relevante para os pesquisadores de todo o Brasil e exterior, na medida se propõe a identificar as produções que a comunidade científica já alcançou em suas produções empíricas. Ante o exposto essa pesquisa em andamento objetiva mapear as teses e dissertações profissionais relacionadas ao Ensino de Ciências que apresentaram Sequências de ensino Investigativo (SEI), por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - CAPES, área 46 (ensino). No período de 2017 a 2022.

## **METODOLOGIA**

Na realização deste estudo, optou-se por uma pesquisa do tipo básica de finalidade exploratória e descritiva para obter um panorama do objeto de estudo, bem como tecer relações entre as variáveis encontradas (GIL, 2008), com vistas para a investigação do Ensino por Investigação no contexto dos mestrados e doutorados profissionais, ou seja, trabalhos que contêm produto - uma Sequência de Ensino Investigativo, da área de Ensino da CAPES, no que se refere às produções em Ensino de Ciências. Ademais, trata-se de uma pesquisa que se utiliza da abordagem qualitativa, em que o pesquisador assume o papel de instrumento-chave, tendo em vista a fonte direta dos dados e a subjetividade que estes representam (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O desenvolvimento da coleta dos dados seguiu a estratégia do mapeamento sistemático definido por Carvalho (2013) em que as SEI deviam possuir algumas atividades- chave, tais como: o problema; sistematização; contextualização e aprofundamento do conhecimento.

Os métodos procedimentais delineados para atender as finalidades do estudo e coletar os dados, foram a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Conforme Lüdke e André (1986) a análise documental é um método valioso em pesquisas qualitativas, de caráter exploratório, podendo ser trabalhada concomitantemente com outras técnicas. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica tem um grande potencial exploratório, partindo de estudos que já foram publicados. Dentro do universo de pesquisas bibliográficas, foi escolhida a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que de acordo com Costa e Zoltowski (2014), é composta

pelos seguintes etapas: delimitação da questão a ser pesquisada, escolha das fontes de dados, eleição das palavras-chave para a busca, busca e armazenamento dos resultados, seleção dos trabalhos (critérios de inclusão e exclusão), extração dos dados dos trabalhos selecionados, avaliação dos trabalhos, síntese e interpretação dos dados.

A RSL foi realizada no segundo semestre de 2022 e perdurando no ano de 2023, utilizando-se como corpus da pesquisa dissertações e teses publicadas entre 2017 e 2022, considerando a vigência do programa e o recorte temporal de seis anos. Essa busca foi realizada por meio do banco de teses e dissertações da CAPES, que disponibiliza os trabalhos de interesse da pesquisa. Os descritores escolhidos para a busca dos trabalhos, foram os seguintes termos: ensino por investigação, sequência didática investigativa, sequência de ensino investigativo, ensino de ciências por investigação e sequência de ensino investigativa. Foi realizada uma busca pelos descritores elencados a partir da leitura do título, palavras-chaves e resumo dos trabalhos. Quanto à seleção dos trabalhos, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: constar no título, resumo ou palavras-chave os descritores e ser direcionado para o ensino de Ciências, mesmo que não tenha sido aplicada.

Já os critérios de exclusão, foram: trabalhos de revisão de literatura. A etapa de busca e armazenamento contou com o auxílio de planilhas do Microsoft Excel, constando a referência do trabalho, ano de publicação, tema, objetivo, metodologia, resultados e o link para acesso. Assim, foi realizada uma sistematização dos dados obtidos. Em posse dos dados, a análise com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (1979), vem sendo desenvolvida, almejando interpretações e inferências acerca do objeto de estudo. Tendo sido realizadas as seguintes etapas: i) a pré-análise, visando a organização do corpus da pesquisa; ii), a exploração por meio de leituras aprofundadas, seleção e fichamento dos estudos e a identificação de possíveis categorias; e iii), a realização das inferências e interpretações.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Compreender o que é o ensino investigativo, no sentido lato sensu, concernentemente, compreender a alfabetização científica, foi de fundamental importância para orientar nossa construção teórica. Segundo Sasseron (2013), o planejamento de uma atividade com base nos pressupostos do EnCI deve considerar os materiais, conhecimentos prévios dos alunos e os problemas que nortearão a pesquisa e o desenvolvimento da aula.

Tendo penetrado na compreensão de ensino de ciências por investigação proposta por

Sasseron (2013), urgia agora buscar compreender SEI. Segundo Carvalho (2013), a SEI constitui em uma sequência de atividades direcionadas a um tema do conteúdo de Ciências. Dessa forma, o docente durante o planejamento de uma Sequência de Ensino Investigativo, deve ter em mente o problema, o material didático e as prováveis discussões que possam surgir em sala de aula, considerando assim os conhecimentos prévios do aluno e a partir destes construir o conhecimento científico. Sobre o problema, etapa inicial de uma SEI, Carvalho (2018) considera que ele deve proporcionar algumas condições aos estudantes para que possam resolvê-lo, testarem suas hipóteses, relacionar o aprendizado com o cotidiano e construir explicações causais. Para Carvalho (2013) as SEI devem possuir algumas atividade-chave, tais como: o problema; sistematização; contextualização e aprofundamento do conhecimento.

Ressaltamos o Ensino de Ciências por Investigação (EnCI), como uma abordagem didática (SASSERON, 2015) que pode inserir os estudantes, de forma ativa, no processo de construção do seu conhecimento, levando em consideração suas atitudes, pensamentos, ações e criticidade, características importantes para a sua Alfabetização Científica (SEDANO e CARVALHO, 2017; CARVALHO, 2013, 2018). Considerando a importância e as habilidades que podem ser desenvolvidas com o trabalho, o EnCI pode e deve ser implementado em todos os níveis de ensino, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das particularidades e curiosidades dos alunos pelas buscas das respostas aos por quês (BRITO e FIREMAN, 2016; MOURA, VALOIS e LIMA, 2016; SEDANO e CARVALHO 2017), até as formações continuadas de professores, nas quais, ao vivenciarem atividades investigativas, os docentes podem estreitar as relações com o ensino investigativo, mantendo uma maior aproximação com o que será trabalhado com seus alunos.

Considerando os descritores utilizados com base no referencial teórico, no que diz respeito aos resultados obtidos parcialmente, considerando a pesquisa em andamento, com o descritor "ensino de ciências por investigação" foram encontrados 12 dissertações, "ensino por investigação", 43 dissertações; "sequência didática investigativa", 5 dissertações; "sequência de ensino investigativo", 6 dissertações e, "sequência de ensino investigativa", 6 dissertações, totalizando 72 dissertações de mestrados profissionais e nenhuma tese durante os últimos 6 anos. Dentre estas dissertações, 7 foram excluídas por não conterem SEI e 65 foram consideradas e analisadas.

O levantamento quantitativo contou com a identificação de dissertações publicadas por ano, no período de 2017 a 2022, sendo: em 2017 - 9 dissertações, 2018 - 6, 2019 - 16, 2020 -

17, 2021 - 16 e no ano de 2022 apenas 1 dissertação foi publicada. Com base na região geográfica, o Sudeste foi a região com maior quantidade de dissertações localizadas, totalizando 29, o Centro-oeste sendo a segunda maior com 16 dissertações, o Nordeste com 11, o Norte com 5 e a região Sul com apenas 4 dissertações. Esse dado das regiões provavelmente se dá pela quantidade populacional de cada região. Dessa forma, identificou-se que nas regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste estão concentradas o maior número de produções na área de Ensino de Ciências. Esta relação possibilita entender que a medida que determinada área de pesquisa cresce e se aprofunda consequentemente a região na qual foram realizadas as pesquisas também aumentará nos dados estatísticos. Temos como exemplo da área de ensino de ciências e matemática a região Nordeste, com a dissertação de Silva (2019), a qual apresenta uma abordagem de ensino por investigação como estratégia metodológica na perspectiva da alfabetização científica para os anos iniciais. O texto tem por objetivo analisar as contribuições da leitura de textos, do gênero textual lenda, para a promoção da alfabetização científica de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio da abordagem didática do ensino por investigação.

Também foi levantado nesta pesquisa as Universidades e Instituições mais frequentes no desenvolvimento de pesquisas sobre o Ensino Investigativo. Na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) foram localizadas 8 dissertações, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e de Goiás (UFG), 7 dissertações, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) e de Goiás (IFG) foram localizadas 6 dissertações respectivamente, nas Universidades de Roraima (UFRR) e de Paraíba (IFPB) foram localizadas 3 dissertações respectivamente, nas Universidades de Ouro Preto (UFOP), Rio de Janeiro (UFRJ) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) foram localizadas 4 dissertações, nas Universidades do Pará (UFPA) e Mato Grosso do Sul (UFMS) apenas 2, e nas demais Universidades como de Brasília (UNB), Rio Grande do Norte (UFRN), Rio Grande (UFRG), Paraná (UFPR), Uberlândia (UFU), Mato Grosso (UFMT), Viçosa (UFV), Bauru (UNESP), Pelotas (UFPEL) foram localizadas apenas 1 dissertação em cada uma das instituições.

Analisamos ainda os orientadores com maior frequência dos trabalhos catalogados, identificou-se que Mirian do Amaral Jonis Silva teve 5 orientações sendo a orientadora com maior quantidade dentre as 65 dissertações, os professores e orientadores Elton Casado Fireman, Pedro Miranda Junior e Geide Rosa Coelho tiveram a segunda maior frequência nas

dissertações publicadas sendo 3 orientações de cada um. Quanto aos demais orientadores identificamos apenas uma orientação para cada um deles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o aprofundamento desta pesquisa se faz necessário, tanto pela quantidade de trabalhos publicados que propõem SEI, quanto pela necessidade de mapear esses trabalhos nacionalmente, elencando e analisando as características das SEI propostas e a relação dessa modalidade organizativa de ensino com as características do Ensino de Ciências por Investigação (EnCI). O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1979.

BRITO, L. O.; FIREMAN, E. C. Ensino de Ciências por Investigação: Uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental. In: **Revista Ensaio**, v. 18, n. 1, p. 126-146, 2016.

CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por Investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2013.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

MOURA, A. R. M.; VALOIS, R. S.; LIMA, E. F. B. **Conhecimentos Prévios de estudantes do Ensino Fundamental I sobre os artrópodes**. In: III Congresso Nacional de Educação, Anais do CONEDU, Natal-RN, 2016.;

LIMA, M. E. C. C. **Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo?**, Revista Ensaio, v.9, n.1, jul. 2007.

SASSERON, L.H. **Interações discursivas e investigação em sala de aula: o papel do professor**. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: relações entre ciências da natureza e escola**. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online), v. 17, p. 49-67, 2015.



SEDANO, L.; CARVALHO, A. M. P. **Ensino de ciências por investigação:** oportunidades de interação social e sua importância para a construção da autonomia moral. Revista Alexandria, v. 10, n.1, p. 199-220, 2017.

SILVA, Tamiris de Almeida; DE SOUZA, Silvana Paulino; FIREMAN, Elton Casado. Ensino de ciências por investigação: contribuições da leitura para a alfabetização Científica nos anos iniciais. **ACTIO: Docência em Ciências.** Curitiba, v.4, n.3, p. 346-366, set /dez, 2019.

## TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO NAS LICENCIATURAS DO CAMPUS ARAPIRACA DA UFAL: ETAPA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA?

842

SILVA, Thayslanny Darlaty Noberto da<sup>365</sup>

ALBUQUERQUE, Tereza Cristina Cavalcanti de<sup>366</sup>

### RESUMO

A formação para a docência inicia na graduação e perpassa por todos os anos subsequentes a partir da entrada em sala de aula como professor ou professora. Durante a formação inicial, cada etapa é importante e necessária para que o licenciando construa a sua identidade docente. Nesse contexto, a etapa da elaboração do TCC tem se configurado como mais um momento de formação para a docência, ou não? O objetivo deste trabalho é identificar se as temáticas dos trabalhos de conclusão de curso de quatro licenciaturas do *Campus* Arapiraca da UFAL estão relacionadas à docência. Os resultados indicam que apenas 39% dos trabalhos de conclusão destes cursos pesquisam sobre as temáticas relacionadas à docência, evidenciando a tendência bacharelesca desta etapa de formação.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino. Formação inicial. Graduação.

### INTRODUÇÃO

O ato de ensinar requer preparação, e para tal, se faz necessário que a base de formação inicial, proporcione um espaço de aprendizagem, o qual incentive o discente desde o início, à prática de sua profissão. Contudo, o espaço formador das licenciaturas, em sua grande maioria, parece não despertar tal interesse em seus estudantes, o que poderá refletir na atuação da futura prática docente, como discutem Cunha e Zanchet (2020): “A qualidade da formação inicial certamente repercutirá no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional.” (p.192).

Sabendo da importância da pesquisa, no processo de formação de cada sujeito, e que seu estímulo precisa ser cada vez mais incentivado, um importante parâmetro de análise da formação para a docência nos cursos de licenciatura é a pesquisa desenvolvida através dos trabalhos de conclusão de curso. Os autores Echeverría, Benite e Soares (2021), evidenciam a importância da pesquisa na formação inicial ao afirmarem que: “pesquisar, seja qual for o âmbito da investigação, significa problematizar, discutir, levantar dúvidas, formular hipóteses”

<sup>365</sup> Thayslanny Darlaty Noberto da Silva. Graduada em Pedagogia-UFAL. thayslane.darlaty@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/1838182958531439>

<sup>366</sup> Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque. Docente PPGFOP/UFAL. tereza.albuquerque@arapiraca.ufal.br <https://orcid.org/0000-0001-7136-8556>, <http://lattes.cnpq.br/3051364050183447>.

(p.15) e por isto, investigar as tendências temáticas dos TCCs pode se configurar como um importante “termômetro” da formação para a docência que é o objetivo de um curso de licenciatura.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo identificar se as temáticas dos trabalhos de conclusão de curso de quatro licenciaturas do *Campus* Arapiraca da UFAL estão relacionadas à docência.

## **METODOLOGIA**

A partir de uma abordagem qualitativa, o presente trabalho de pesquisa documental apresenta uma análise parcial dos dados construídos em pesquisa maior desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFAL) que tem como objetivo investigar as temáticas presentes nos trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura do *Campus* Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas e a sua aproximação com a formação para a docência.

Os dados foram analisados a partir da abordagem da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Foram examinados os títulos, palavras-chave, resumos e, eventualmente, outras seções dos TCCs de quatro cursos de licenciatura do referido *Campus*: licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química. O período entre 2010 e 2014 foi o foco desta etapa da pesquisa, o que corresponde aos trabalhos de pesquisa dos/as primeiros/as professores/as formados/as nestes cursos de graduação que foram fundados em 2006, no contexto da ampliação do ensino superior no primeiro governo do presidente Lula.

Foram analisados os 179 TCCs (Ciências Biológicas (77), Física (18), Matemática (51) e Química (33)), disponíveis na biblioteca do *Campus* Arapiraca/UFAL. Após a análise flutuante (BARDIN, 2011) destes exemplares para o estabelecimento do quantitativo de documentos que fariam parte da mostra, foi iniciada a segunda fase da análise com a criação de duas categorias iniciais: (1) trabalhos que investigaram as temáticas relacionadas ao ensino e à formação de professores e (2) trabalhos que investigaram as temáticas relacionadas aos conteúdos específicos da área de estudo das ciências da natureza e exatas. Para a categoria 1 foram selecionados 70 trabalhos (39% da amostra) e para a categoria 2 foram selecionados 109 trabalhos (61% da amostra).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante a formação docente, os conhecimentos sobre o como ensinar são tão importantes quanto os conhecimentos sobre o que ensinar. Estes saberes docentes que vão sendo desenvolvidos a partir das experiências como estudantes da educação básica e depois como estudantes das licenciaturas criam o repertório que será reproduzido como modelos. Para além deste modelo de prática de ensino, a atuação do docente da licenciatura irá influenciar os futuros professores também através de seus projetos e objetos de investigação científica. Há de se esperar que em cursos de licenciatura os objetos de investigação tratem sobre as temáticas relacionadas ao ensino e à formação docente. Mas alguns estudos mostram que nos cursos de licenciatura há uma forte tendência bacharelesca, que terminam por direcionar as pesquisas desenvolvidas durante a graduação em licenciatura para temas da “ciência pura”. (SILVEIRA e COELHO, 2020).

A formação para a pesquisa, repercutirá na atuação profissional, dos egressos nas licenciaturas (ECHEVERRÍA, BENITE e SOARES, 2021). E sabendo que, um dos principais objetivos de tal formação, é qualificar e preparar seus estudantes, tanto teoricamente, quanto em prática, se faz necessário pensar, ou até mesmo reformular, uma formação articuladora, a qual contenha em seu currículo os pilares capacitadores, que forneçam medidas capazes de enfrentar a realidade e o cotidiano escolar, dos futuros docentes. Além disso, o professor formador também exerce importante papel neste processo inicial da formação acadêmica, podendo fomentar ou não, a prática de futuros professores. Todavia, Keller-Franco e Masetto (2018), mencionam:

Os professores que atuam na formação inicial na graduação encontram-se muitas vezes distanciados do campo, ou em alguns casos, nunca exerceram a profissão no contexto profissional (educação básica) para o qual estão formando os futuros docentes. (p. 166)

São vários os pontos que podem contribuir direta e indiretamente para com a constituição profissional docente, como a saber, o incentivo do professor formador e o diálogo entre teoria e prática, o qual de acordo com Souza, Nery, Souza e Azevedo, (2020) poderá reduzir “distâncias entre o seu ambiente de formação e o seu futuro local de atuação profissional” (p. 12).

Sendo assim, é de fundamental importância, o desenvolvimento de práticas e reflexões

docentes incentivadoras, que permitam aos estudantes de licenciaturas os conhecimentos necessários à sua futura atuação profissional, inserindo-os na realidade imposta pelo campo escolar e o trabalho de pesquisa, que é desenvolvido através dos TCCs, podem se configurar como a oportunidade de refletir sobre as problemáticas relacionadas à docência e investir na busca que gerem conhecimentos que gerem alternativas de superação.

## DISCUSSÕES DOS DADOS PRELIMINARES

A partir da categorização inicial que distinguiu os TCCs em dois grupos, observa-se que a categoria de trabalhos que tratam de temas não relacionados ao ensino ou à formação de professores tem o maior número de ocorrências nos quatro cursos pesquisados. São, portanto, licenciaturas que produzem mais pesquisas sobre conhecimentos específicos das ciências da natureza e exatas do que sobre o ensinar e o aprender.

Na licenciatura em Ciências Biológicas o percentual dos trabalhos que pesquisaram sobre ensino ou formação de professores para a Educação Básica é de apenas 29%. Os outros 71% dos trabalhos investigaram temáticas como: o perfil nutricional de gestantes de uma região, ou a biodiversidade de coleóptera de outra região, por exemplo.

A licenciatura em Física é o segundo curso com menor número de trabalhos de conclusão de curso sobre docência: dentre os 18 exemplares, apenas sete (38%) pesquisaram sobre o uso de experimentos para o ensino, uso do laboratório de Física, e abordagem CTS (dentre outros temas relacionados). A grande maioria dos trabalhos (62%) investigaram sobre, por exemplo, difração da luz, cristais líquidos e aplicações e determinação do limite de carga para a tração animal, temas que não colaboram com a preparação do futuro professor de Física para a atuação em sala de aula, o que evidencia o caráter bacharelesco desta licenciatura (SILVEIRA e COELHO, 2020).

No curso de licenciatura em matemática, os percentuais são menos contrastantes: 41% dos TCCS tratam sobre ensino ou formação de professores, enquanto 59% tratam sobre conhecimentos relacionados à matemática pura ou matemática aplicada. As pesquisas sobre docência trataram sobre avaliação da aprendizagem, desenvolvimento de sequências didáticas, matemática e surdez, a desmotivação docente, o uso do Facebook no estágio supervisionado, entre outras temáticas. Algumas destas temáticas exploraram mais os elementos relacionados à profissão docente, do que propostas para o ensino de um conteúdo em sala de aula. Este elemento evidencia que a formação docente é ampla e perpassa também constituir-se professor refletindo

sobre problemáticas relacionadas à identidade docente.

O curso de licenciatura em Química foi o único curso de licenciatura, dentre os analisados, que apresentou o percentual de trabalhos sobre docência maior que os trabalhos sobre temáticas específicas da área: 57% dos trabalhos investigaram sobre a temática docente. Alguns trabalhos trataram sobre: o ensino de química na Educação de Jovens e Adultos, outros trabalhos investigaram sobre o teatro para o ensino de química, sobre o uso de filmes, de história em quadrinhos ou sobre o uso de jogos. Estes trabalhos empreenderam pesquisa de campo nas escolas e, ao mesmo tempo em que produziram conhecimento científico através das monografias, promoveram também situações de ensino com os estudantes nas escolas, utilizando metodologias atrativas e diferenciadas do dia-a-dia escolar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes primeiros resultados parcialmente analisados, apontam para uma tendência de pesquisas realizadas através dos trabalhos de conclusão de curso que privilegiam o perfil de formação bacharelado, ao invés de focar nas temáticas que tratam sobre a docência. Dentre os 179 TCCs analisados, apenas 39% (70 trabalhos) trataram sobre a docência, outros 61% dos trabalhos (109 exemplares) trataram sobre outros temas. É patente que não será a pesquisa de TCCs que definirá o perfil do profissional egresso do curso de licenciatura, outros elementos importantes como a participação em projetos de iniciação à docência e os estágios supervisionados, entre outros, colaboram fortemente com o desenvolvimento de uma formação para a docência. No entanto, se o curso é de licenciatura, é imprescindível que o momento final do curso, em que uma problemática é estabelecida para a busca de construção de conhecimentos que possam superá-la, que esta superação da problemática colabore para formar e ampliar os conhecimentos do licenciando para a sua futura atuação como docente.

### AGÊNCIA FINANCIADORA

Esse trabalho teve o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFAL).

### REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CUNHA, Maria I.; ZANCHET, Beatriz M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação** 33 (3), pp. 189-197, 2010.

ECHEVERRÍA, Agustina R.; BENITE, Anna M. C.; SOARES, M. H. F. B. A pesquisa na formação inicial de professores de química: a experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. **Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química**, v.30, p. 01-19, 2007.

KELLER-FRANCO, Elize; MASETTO, Marcos T. Formação docente em processos de mudança: Análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura. **Revista Portuguesa de Educação** 31 (2), pp. 153-174, 2018.

SILVEIRA, Paola V.; COELHO, Cleber D. Formação de professores no Brasil e preconceito à docência: licenciatura em filosofia EAD/UFSC. **Revista de Iniciação Científica**, UNESC, Criciúma, v. 18, n. 2, 2020.

SOUZA, Amanda S; NERY, M.de S.; SOUZA, S.A.; AZEVEDO, P. de A. Formação inicial de professores: as lacunas presentes em seu percurso formativo e possíveis caminhos de superação. **Cenas Educacionais**, v. 3, pp. e9488-e9488, 2020.

## UMA AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA NO PARQUE ECOLÓGICO NA CIDADE DE MACEIÓ: ANÁLISE DOS INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.

SANTANA, Geovanio da Silva<sup>367</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa estuda uma ação educativa desenvolvida no Parque Ecológico na cidade de Maceió, estado de Alagoas, no Parque Municipal, por meio da ferramenta teórico-metodológica dos indicadores de Alfabetização Científica. O objetivo geral foi investigar a aplicabilidade da ferramenta teórico-metodológica de indicadores de alfabetização científica para o estudo e avaliação da ação educativa no parque ecológico. A ferramenta é composta por quatro indicadores (Científico, Interface Social, Institucional e Interação) e seus atributos. Para isso, propomos o seguinte problema: Qual a ação educativa desenvolvida no parque ecológico promove, por meio da ferramenta teórico- metodológica, a alfabetização científica do público visitante? A pesquisa foi qualitativa, ea abordagem trata-se de um estudo de caso, a saber, o caso da equipe técnica do Parque Municipal, que elabora ações educativas para promoção da alfabetização científica. Para tal, utilizou-se a análise de conteúdo, pois esta técnica abrange diálogos e comunicação em um grupo específico.

**Palavras-chave:** Ação educativa. Espaços de educação não formal. Indicadores de alfabetização científica. Parques ecológicos.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Ação Educativa desenvolvida no parque ecológico na cidade de Maceió, Parque Municipal, como potencialidade para Alfabetização Científica do público visitante.

Diante disso, tem-se como hipótese que o parque ecológico supracitado promove e diversificam as ações educativas considerando os diferentes tipos de público visitante, onde possivelmente se encontram indicadores de alfabetização científica. Assim, propor-se o seguinte problema: Qual a ação educativa desenvolvida no parque ecológico promove, por meio da ferramenta teórico-metodológica, a alfabetização científica do público visitante?

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a aplicabilidade da ferramenta teórico-metodológica de indicadores de alfabetização científica para o estudo e a avaliação da ação educativa desenvolvida no parque ecológico na cidade de Maceió.

<sup>367</sup> Geovanio da Silva Santana. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: geovaniossantana@hotmail.com, Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2585-3440>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0641406928645049>.



A pesquisa foi do tipo qualitativa, e a abordagem trata-se de um estudo de caso, a saber, o caso da equipe técnica do Parque Municipal em Maceió, que elaboram ações educativas para promoção da alfabetização científica. Para tal, utilizamos a Análise de Conteúdo, pois a técnica abrange diálogos e comunicação em massa ou em um grupo específico. Os participantes da pesquisa foram dois estagiários, de turno diferente, a coordenadora e o diretor, em que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a carta de aceite, totalizando quatro participantes envolvidos no estudo.

Como instrumentos para coleta de dados, utilizamos a entrevista, elaborada mediante um roteiro predefinido e um questionário com perguntas abertas; além disso, coletamos as seguintes fontes de evidência: documentos institucionais, registro e arquivos.

Discutimos a ação educativa e a aplicabilidade da ferramenta teórico-metodológica dos indicadores de alfabetização científica visando avaliar a presença e ausência dos indicadores em cada ação para promoção da alfabetização científica.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é uma abordagem qualitativa que “[...] tem por objetivo expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” (NEVES, 1996, p. 1). A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador manter um contato mais próximo com o objeto de estudo.

Buscamos levantar informações sobre a história das instituições pesquisadas, fontes de financiamento, logística de atendimento ao público visitante, papel do mediador, recursos expográficos, planejamento das ações educativas, escolhas e decisões sobre sua proposta e desafios enfrentados.

Ao abordar sobre as entrevistas como fonte essencial no estudo de caso, Yin (2005, p.103) explica: “No geral, as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas tratam de questões humanas.”

As entrevistas realizaram-se *in loco*, com o diretor e a coordenação do parque ecológico sobre fonte de financiamento, equipe técnica e as ações educativas. Para isso, utilizamos o caderno de bordo. No entanto, as entrevistas com os estagiários realizaram-se pelo celular, a ligação foi gravada e, posteriormente, analisadas com as categorias de análise voltadas para os espaços de Educação não formal propostos por Norberto Rocha (2018). Os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O cenário da pesquisa realizou-se no parques ecológico da capital Maceió, Alagoas; denominado Parque Municipal de Maceió, no qual, possui em seu anexo o museu de animais empalhados, localizado no bairro de Bebedouro em Maceió, escolhido porque já realizamos visitas com grupo escolar e individual.

Os participantes desta pesquisa foram dois funcionários da direção e dois mediadores, sendo um por turno, com isso, quatro participantes.

Tivemos como fontes de evidência no estudo de caso os seguintes instrumentos para subsidiar a pesquisa e enriquecer as discussões: documentos, registro em arquivo, entrevistas, observação direta e artefatos físicos. Nas visitas, utilizamos caderno de bordo e celular para fotografias e gravador de voz, a fim de coletar informações com a direção e mediadores.

Para apresentar os dados obtidos, por meio das entrevistas, realizamos análise de cada ação educativa à luz dos Indicadores de Alfabetização Científica voltados para os espaços não formais de Educação proposto por Rocha (2018), onde apontamos a presença e ausência dos indicadores e atributos em cada ação educativa do parque ecológico.

Nesta pesquisa, utilizamos como técnica a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e como categoria de análise, a ferramenta de Indicadores de Alfabetização Científica proposta para os espaços de educação não formal (ROCHA, 2018).

Diante disso, a ação educativa desenvolvida no parque ecológico foi nosso objeto de análise com o uso dos IAC, visando identificar a presença ou ausência deles, em que se constituem como categorias de análise.

Para interpretação das informações levantadas, utilizamos a Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011). Conforme a autora, essa técnica pode ser empregada para vários tipos de códigos linguísticos, icônicos ou semióticos, abrangendo diálogos e comunicações em massa ou em um único grupo. O método possibilita uma interpretação estruturada conforme as categorias, em que indicam a sistematização dos resultados das entrevistas.

Em nosso estudo, o corpus de análise inclui as transcrições das entrevistas e vídeo educativo do projeto o parque nas escolas. Nelas, foram realizadas 1) leituras flutuantes com o intuito de interagir com os documentos a serem analisados, conhecendo o contexto dos parques e suas ações educativas e, assim, deixando fluírem as primeiras ideias principais.

Cada ação educativa contempla os variados públicos visitantes, com isso cada proposta possibilita ao visitante vivenciar sua visão de mundo, por meio da sua interação com os objetos, pessoas, fauna e flora.

A etapa seguinte 2) unidades de análise, na qual selecionamos, nas transcrições das entrevistas, questionários e vídeo da ação educativa, trechos que tivessem relação direta com as ações educativas.

A terceira etapa consistiu-se do 3) processo de categorização, com categorias definidas previamente dos indicadores e atributos de AC, a saber: Indicadores de alfabetização científica para os espaços não formais de educação.

### **O PROJETO PARQUE NAS ESCOLAS**

O Projeto Parque nas Escolas foi lançado em 2021, em parceria com escolas da Rede Municipal de Educação de Maceió, Alagoas, onde realizam exposições de animais empalhados para o público visitante no Parque Municipal, mediante agendamento via e-mail/telefônico do parque ecológico. A exposição possui artefatos e animais fixo no museu, mas para a realização das exposições tornam-se itinerante nos bairros e nas escolas públicas.

O Projeto Parque nas Escolas realizou sua primeira ação em um Centro de Educação Infantil no bairro do Benedito Bentes, contemplando aproximadamente 75 crianças da Rede Municipal de Educação, na qual tiveram acesso aos conhecimentos científicos sobre a fauna e flora dos parques ecológicos e, também, dos animais taxidermizados do museu.

Diante disso, podemos identificar o indicador de interface social “4a. Interação física; 4b. Interação estético-afetiva; 4c. Interação cognitiva” (ROCHA, 2018, p. 10). Nesse indicador, consta a participação ativa do público escolar na exposição, na qual é possível despertar a curiosidade, as emoções e a ludicidade nas exposições e o interesse pela investigação.

Entendemos que a criança faz parte do processo da alfabetização científica dentro ou fora da escola. Por isso, Barbosa (2009, p.15) explica: “ O mundo material e simbólico se oferece à criança através das pessoas, da cultura, dos alimentos, da natureza e é certo que ela o incorpora [...]”

O Projeto Parque nas Escolas apresenta potencial no processo de alfabetização científica porque leva saberes científicos e pode despertar a curiosidade das crianças e o incentivo ao questionamento. Além disso, oportuniza às crianças das escolas públicas o acesso ao conhecimento científico, por isso consideramos a presença do indicador interação social porque envolve a comunidade escolar na construção do conhecimento científico.

Dentre esses atributos do indicador científico, observamos a presença do 1a. *Conhecimento e conceitos científicos, pesquisas científicas e seus resultados.* O museu

biológico de animais empalhados, inserido no Parque Municipal, apresenta aparatos físicos – como tronco de árvores nativas, animais taxidermizados, placas, *banner* nas paredes dos trabalhos apresentados em evento pela equipe sobre a flora e fauna, que potencializam a aproximação do público com conteúdos, termos, conceitos e representações científicas. Entre eles, destacamos as espécies animais presentes no museu biológico, animais empalhados em Maceió, Alagoas, com o nome científico nas placas – como as espécies do Gavião Carijó (*Rupornis magnirostris*), Tamanduá mirim (*Tamandua tetradactyla*) e jacaré-de-papo-amarelo (*Caiman Latirostris*) dentre outras espécies. Isso aproxima o público escolar e a população do conhecimento de termos, conceitos e as ideias científicas.

A ação desenvolvida pelos mediadores, portanto, discute uma temática de alcance nacional e internacional; conseqüentemente, faz parte dos debates na sociedade. O atributo 2.b, *Influência da economia e política na ciência*, foi identificado na entrevista na fala da mediadora 1 ao relatar: “Então, as taxidermias são feitas pelos estagiários e de forma mais simples possível, já que não temos estrutura adequada.” Esse relato suscita discussões sobre fatores políticos e econômicos que influenciam as pesquisas no financiamento da ciência.

Atributo, 2.c, *Influência e participação da sociedade na ciência*. No museu biológico de animais empalhados, considerou-se que a área do Parque Municipal contempla o atributo, visto que identificamos na entrevista com a mediadora 1 sobre a seguinte ação educativa: *VetKids*, “veterinários por um dia”, em que às crianças podiam ser veterinárias por um dia e aprender cuidados básicos com a fauna silvestre. Nessa ação à criança tem a possibilidade de fazer escolhas relacionadas com a fauna no brincar de faz de conta, o que remete à participação social e ao processo de tomada de decisão.

Dentre esses atributos do indicador institucional, observamos o atributo 3a, *Instituições envolvidas na produção e divulgação da ciência, seu papel e missão*, presente nas ações educativas relacionadas com a Educação Ambiental promovida pelos órgãos da Prefeitura de Maceió, tais como: Superintendência Municipal de Desenvolvimento Sustentável, que compõe a equipe técnica dos parques, e a Superintendências de Limpeza Urbana, que realiza ações educativas pela cidade e nos parques ecológicos. O atributo 3.b, *Instituições financiadoras, seu papel e missão*, é financiado pela Prefeitura de Maceió, tendo a missão de levar a Educação Ambiental à população por meio de órgãos específicos. O atributo 3.c, *Elementos políticos, históricos, culturais e sociais ligados à instituição*, não identificamos, assim, esse atributo é ausente.

Conforme os atributos do indicador científico, observamos o atributo 4.a – *Interação física* (Figura 16). A presença desse atributo é evidenciada na entrevista com a mediadora 1 ao explicar a possibilidade das interações nas ações educativas: “Projetos EcoVerão, que sempre procurava unir a diversão à natureza e ao aprendizado, eram feitos especialmente em época de férias das crianças, para que elas pudessem curtir algo além de praias e celulares”.

O atributo 4.b, *Interação estético-afetiva*, foi identificado na entrevista; ao questionarmos sobre a reação das crianças e do público em geral na exposição dos animais empalhados, obtivemos o seguinte relato: “Vai de 0 a 100. A reação do público vai depender da faixa etária das pessoas com as quais estamos lidando, por exemplo: quando lidamos com crianças, vemos reações de deslumbre e curiosidade, por ser algo novo e um conhecimento ainda não visto em outros lugares; alguns adultos também ficam fascinados com algumas informações que passamos.

O Atributo 4.c, *interação cognitiva*, evidenciou-se na fala da entrevistada sobre a dinâmica do Projeto Parque nas Escolas quando relatou: “e sempre tem no fim aquela dúvida e aquele comentário das crianças” (Mediadora 1). Diante disso, identificamos no relato a presença do atributo, visto que habilidades relacionadas com a aprendizagem e a investigação científica são potencializadas por meio da interação do visitante com o objeto e o discurso expositivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, os dados apontaram por meio das entrevistas, documentos e fotografias que o Projeto Parque nas Escolas apresentou todos indicadores: *Indicador científico*; *Indicador interface social*; *Indicador institucional*; *Indicador de interação*.

Além disso, observou-se a presença de alguns dos atributos nesta ação educativa, visto que identificamos pouco aprofundamento no atributo 3. *Indicador institucional*, visto que é uma lacuna encontrada em estudos voltados para esta temática, pois envolve questões de financiamento do poder público nestes espaços.

Portanto, os dados evidenciaram que o parque municipal contribui para o processo de alfabetização científica do público, por meio da ação educativa no Parque nas Escolas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *In:* PROJETO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA MEC E UFRGS PARA CONSTRUÇÃO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília, DF: MEC/SEB/UFRS, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

MARANDINO, M. *et al.* **Ferramenta teórico-metodológica para o estudo dos processos de alfabetização científica em ações de educação não formal e comunicação pública da ciência:** resultados e discussões. **JCOM América Latina**, v. 1, edição 1, 2018.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2.º sem. 1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 17 jan. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS DA CONSTRUÇÃO CIVIL EM UMA ATIVIDADE DO TIPO *HANDS ON* PARA O ENSINO DE FORMAS GEOMÉTRICAS ATRAVÉS DE PROTÓTIPOS DE ISOPOR EM UMA TURMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO SERTÃO DE ALAGOAS**

SILVA, Paulo Henrique Firmino da<sup>368</sup>

OLIVEIRA, Carloney Alves de<sup>369</sup>

**RESUMO**

A relação entre as experiências de vida dos estudantes e o conhecimento científico apresenta um grande potencial, por favorecer a construção de aulas em que é possível abordar conteúdos já vivenciados pelos estudantes em suas vidas. Neste sentido, trazemos o presente trabalho desenvolvido em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, em que foram abordadas as formas geométricas por meio de atividade tipo *Hands On*. Através dessa atividade, buscamos observar a sua influência na compreensão das formas geométricas; analisar as competências e habilidades mobilizadas pelos estudantes relacionando o objeto matemático na construção da maquete; e compreender a importância da atividade para a consolidação da aprendizagem das formas geométricas. Através dos dados coletados, foi possível notar que a atividade gerou uma experiência exitosa e prazerosa para os estudantes, em que se tornou possível relacionar suas vivências com os conceitos das formas geométricas aprendidos na sala de aula.

**Palavras-chave:** Formas geométricas; Educação de Jovens e Adultos; Maquete de isopor.

**INTRODUÇÃO**

Tratar do ensino de matemática através de um viés prático e que esteja próximo das vivências dos estudantes tem sido um desafio a parte para o professor. Mas, ao mesmo tempo, uma saída que promete maior engajamento, interesse e atenção por significar uma aprendizagem baseada nas situações que o estudante vive no seu cotidiano, principalmente quando estamos tratando do público que frequenta as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, com necessidades, interesses e experiências bem peculiares às suas histórias.

Neste sentido, o presente relato configurou-se através de uma proposta em relacionar o ensino de formas geométricas com a construção civil, através do uso de protótipos de isopor, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos através de uma atividade do tipo *Hands on* (mão

<sup>368</sup> Paulo Henrique Firmino da  
<http://lattes.cnpq.br/9114142734895714>.

<sup>369</sup> Prof. Dr. Carloney Alves de  
<http://lattes.cnpq.br/9900433024242592>.

Silva. UFAL. [pengenheiro2018@gmail.com](mailto:pengenheiro2018@gmail.com), 0000-0003-1690-0014,

Oliveira. UFAL. [carloney.oliveira@cedu.ufal.br](mailto:carloney.oliveira@cedu.ufal.br), 0000-0002-2134-0587,

na massa). Tal proposta buscou adicionar a sala de aula às vivências dos estudantes, implementando um conjunto de competências através do uso desses conceitos matemáticos por meio de uma metodologia que atrela o aprender a fazer fazendo.

Ao destacar o potencial desta atividade, é possível observar alguns elementos: relação teoria x prática; utilização de tecnologia não digital; atividade do tipo *Hands On*, ou mão na massa; mobilização de competências, ao invés de conteúdos; entre outros. Tal proposta foi fundamentada de acordo com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/1996), acerca do ensino na EJA, que deve ser pautado levando em consideração os interesses e modos de vida desse público. Neste sentido, a presente atividade teve como objetivos: observar a influência da utilização de uma atividade do tipo *Hands On* na compreensão do conceito das formas geométricas; analisar as competências e habilidades mobilizadas pelos estudantes ao relacionar o objeto matemático na construção da maquete; e compreender a importância da atividade para a consolidação da aprendizagem das formas geométricas.

Além do mais, o presente trabalho traz em seu corpo o contexto metodológico da pesquisa, uma discussão acerca dos resultados observados e as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Ângelo de Abreu, localizada na cidade de Olho d'Água das Flores, Sertão de Alagoas, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos – EJA composta de 30 estudantes, no turno noturno.

A proposta desse relato traz referência direta com a preocupação do problema em questão, qual seja o ato de relacionar teoria e prática, já que se busca entender como ocorre o fenômeno. Sendo assim, temos um enfoque voltado para o processo e não na quantificação do resultado final. Por isso, para atender a esse contexto, efetivamos a abordagem qualitativa. Além do mais, levando em conta que a abordagem está diretamente relacionada a constatação de uma problemática e a construção de um caminho que busca oferecer uma possibilidade de resolução, optamos por evidenciar uma atividade do tipo intervenção.

Para construção dos dados, utilizamos como instrumentos: o diário de bordo, a observação e o registro documental, conforme indica Dencker (1998). A escolha desses instrumentos ocorreu como estratégia para atender ao tipo e a abordagem da proposta, de modo a possibilitar a interpretação dos dados baseada na análise de conteúdo proposta por Bardin



(2016), como forma de compreender o discurso dos estudantes e avaliar parâmetros positivos e negativos que se repetem, mas também que são expressos em menor frequência, dando atenção a peculiaridade de cada um.

Levando em conta que a atividade foi desenvolvida com seres humanos, o contexto ético das produções e sigilo foi mantido através da não divulgação dos materiais produzidos por eles, bem como da não utilização de seus nomes na identificação de suas falas, conforme serão apresentadas na seção seguinte. Para isso, escolhemos atribuir uma nomenclatura do tipo “Estudante A, B e C” para correlacioná-los as suas falas.

A execução da proposta ocorreu em três fases distintas, articuladas e planejadas através de uma sequência lógica, como forma de fomentar uma estrutura que facilitasse a compreensão dos estudantes sobre o estudo das formas geométricas. Essas fases foram: **Contato preliminar:** Composto por 3 momentos, nessa fase os estudantes tiveram o primeiro contato com o conteúdo, por isso foram realizadas discussões acerca das formas geométricas como forma de viabilizar um diagnóstico acerca das percepções de mundo que eles trazem consigo e as relações que conseguem estabelecer com o objeto matemático em questão.

**Hands on (mão na massa):** Nesta fase, os estudantes realizaram a escolha e planejamento de uma edificação para representá-la através de um protótipo em isopor (maquete). A turma ficou dividida em 4 grupos. Cada grupo, utilizando critérios próprios, realizou a escolha do modelo que iria reproduzir. Após essa definição, listaram todo o material necessário, as etapas a serem seguidas e como cada integrante do grupo iria colaborar. Do início da construção até a conclusão, foram necessários cerca de 4 dias/aula, cada dia com um tempo estimado de 2h30min. Como a turma era formada por pessoas que trabalham e que não dispõem de tempo para se reunir em outro momento, decidimos trabalhar nessa etapa durante as aulas na escola, o que também tornou possível meu acompanhamento durante todo o processo de construção.

**Culminância:** Após a conclusão da fase de construção do protótipo, sugeri que os estudantes se organizassem para a culminância da atividade, que ocorreria no pátio da escola para toda a comunidade da EJA. Para essa apresentação, os grupos deveriam construir um texto descrevendo a atividade desenvolvida a partir de 5 questões sugeridas para nortear a escrita:

- 1) Quais formas geométricas vocês utilizaram na maquete?
- 2) Porque vocês escolheram esse modelo de edificação?
- 3) Quais inspirações foram mobilizadas nos detalhes que foram apresentados?

4) Que relações existem entre essa atividade e a Geometria?  
5) Como essa atividade colaborou com a percepção de vocês em relação a Matemática? Durante a culminância, os grupos foram organizados em formato de mostra científica,

para que a comunidade pudesse observar as construções de forma próxima e individual, tornando possível que houvesse questionamentos sobre dúvidas e/ou escolhas, promovendo intercâmbio de experiências, explicações, justificativas e sugestões, como forma de colaboração direta e também de perceber uma Matemática além da sala de aula.

No segundo momento, cada grupo foi convidado a ir a frente levando seu protótipo, sendo apresentado por um dos integrantes, encarregado de abordar a construção, as percepções (re) construídas e toda a experiência produzida com o desenvolvimento da atividade.

## DISCUSSÕES

Por ter acompanhado de perto a execução de cada etapa da proposta, a observação foi o instrumento que mais rendeu dados, sobretudo das discussões que eles levantavam, das dúvidas, inquietações e inseguranças para executarem suas ideias.

De forma unânime, os estudantes conseguiram relacionar os elementos construtivos de seus protótipos às formas geométricas, de modo a conseguir estabelecer o conceito de simetria à estética, bem como da utilização de estratégias para aproximar ao máximo o protótipo dos casos reais que conhecem.

Em uma conversa, ao questionar a um dos grupos do porquê que a posição do telhado possuía alinhamento diferente, recebi a seguinte resposta:

Estudante 01 do grupo A – “A, professor. Eu já trabalhei com obras. Aqui (apontando para o local) é a cumeeira, e para não molhar na chuva a gente coloca um fechamento com massa (cimento), igual a gente colocou aqui com cola. Na casa da minha irmã é desse mesmo jeito.”

Em outro grupo, questionei o porquê de terem escolhido uma casa à beira de um rio e recebi a seguinte resposta:

Estudante 06 do grupo D – “Eu que escolhi esse modelo. Lá no sítio onde eu moro é muito difícil para água. Tem vez de não ter água nem para cozinhar, aí eu preciso buscar na barragem. Aí eu pensei em fazer essa casa perto do rio porque eu tenho o sonho de morar perto de um lugar assim, que tem água boa toda hora”

Em outro grupo, questionei qual havia sido a maior dificuldade para executar a atividade e recebi a seguinte resposta:

Estudante 02 do grupo B – “No meu ver, a maior dificuldade foi cortar os pedaços certinhos para encaixar corretamente. Deu muito trabalho e a gente errou muito. Mas depois que começamos a desenhar numa folha primeiro, usando a régua, aí foi rápido”.

Selecionamos esses três relatos para esta exposição como forma de fomentar essa discussão e acrescentar a ela o viés da experiência aliado ao saber científico e a constatação de que, de fato, foram mobilizadas competências, ao invés de aprendizados isolados. É possível constatar no discurso dos estudantes que a atividade perpassou o objetivo da aprendizagem e invadiu suas experiências e dificuldades de vida, refletindo, inclusive, seus sonhos.

Além disso, através dos registros documentais dos grupos, é possível constatar o quanto positivo foi a experiência para os estudantes, onde os mesmos destacam a facilidade com que conseguiram construir, em diferenciar as formas geométricas e os conceitos de cada um, principalmente por terem que projetá-las milimetricamente para o encaixe perfeito de suas maquetes. Todavia, outro conceito citado nos registros e que merece destaque refere-se ao conceito de dimensionalidade, quando um dos grupos cita que “[...] para construir nossa casa, nós usamos as partes em 2D e ao juntá-las, formamos a casa em 3D.” Perceba que, naturalmente, levando em conta o público, não é anormal que eles estabeleçam que as peças que formaram a edificação estejam no plano bidimensional, já que associam às formas geométricas.

Através do diário de bordo, alimentado após a execução da atividade, foi possível perceber o quanto gratificante foi para eles conseguirem concluir suas propostas e fazer a exposição para os colegas. De um modo geral, consideraram ter sido uma atividade com potencial inovador ao mostrar-lhes uma outra matemática, que está bem perto deles, tratada por meio de uma “brincadeira de verdade”, grifo deles.

De um modo geral, o trânsito de conhecimentos e experiências dentro dessa atividade superou todas as expectativas, chamando a atenção, principalmente, no engajamento e no cuidado com que trataram cada detalhe e cada momento da execução. Além disso, a atividade no formato *Hands On* representa um meio que estimula o campo sensorial do estudante, facilitando a compreensão com o toque, com a projeção e também com a relação tão próxima de seu cotidiano. Neste sentido, tal proposta abrangeu positivamente um público que já viveu/vive tantas dificuldades em suas vidas, mas que ainda assim consegue colocar em xeque o que a vida lhe ensinou, associando ao saber científico que a matemática escolar proporciona.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa atividade nos trouxe algumas reflexões, sobretudo a respeito do público que a vivenciou, a EJA. Tais reflexões se consolidaram a partir das produções textuais que os estudantes realizaram, em que destacaram a importância da atividade para o aprendizado das formas geométricas, e também o engajamento despertado pelo desafio de construir o protótipo.

Obtivemos um resultado significativo em relação a três aspectos fundamentais que merecem destaque: empenho, eficiência e qualidade da produção. Além disso, a mobilização de conhecimentos matemáticos foi muito além do objeto central, que eram as formas geométricas, a vista que, para realizar a atividade, os estudantes usaram conceitos de cálculos básicos, medidas, escalas, tridimensionalidade, entre outros. Essa mobilização de múltiplas competências observadas, foi totalmente em encontro ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/1996), acerca da Educação de Jovens e Adultos, em que cita no Art. 37, inciso 3º.

Essa lei assegura que sejam consideradas as peculiaridades desse público, sobretudo os interesses e condições de vida e trabalho, o que normatiza um ensino diferenciado que é ofertado na sala de aula regular. Neste sentido, a realização dessa prática atende diretamente ao que propõe esta lei, ao percebermos que a referida atividade prática permeou um ensino com sentido para o estudante, pautado, centralmente, nas experiências de vida que trazem consigo e respeitando seu modo de vida e limitações.

Além disso, é necessário destacar que, embora a primeira fase tenha servido como uma espécie de revisão, por eles já terem algum tipo de conhecimento sobre as formas geométricas, foi necessário para assimilação e consolidação dos conceitos com o sentido científico da sala de aula, servindo de suporte para solidificar tais ideais e construir representações mais específicas em forma de conhecimento sistemático.

Durante os encontros, um fato que chamou muito a atenção foi o cuidado e os detalhes com que implementaram cada parte de seu plano. Além do mais, o intercâmbio das experiências para implementação da relação entre matemática e construção civil foi o ponto alto da atividade, já que em diversos momentos percebi que, em discussões frequentes dos grupos, os participantes buscavam abordar justificativas construtivas, acerca de escolhas realizadas, fruto de experiências que trazem consigo por terem acompanhado a construção da sua casa ou de alguém da sua família, ou por também já terem trabalhado nessa área. Neste momento percebi

que a atividade perpassou a sala de aula e o conteúdo matemático, atingindo uma esfera interessante da experiência, da contextualização de mundo e de estratégias adquiridas com a prática do trabalho.

De um modo geral, é possível constatar que os objetivos propostos na atividade foram alcançados em sua totalidade, atingindo resultados além daqueles projetados com a construção da ideia. Essa observação é útil e necessária para subsidiar nossa percepção acerca da importância em relacionar a teoria e a prática, através de um contexto direto, em que o estudante se motiva a experienciar o conhecimento posto em sua mesa, utilizando ferramentas construídas historicamente por ele ao longo de sua vida.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.

Dencker, A. (1998). **Pesquisa em Turismo**. São Paulo: Atlas.

## **GRUPO DE TRABALHO: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU SOFRIMENTO PSÍQUICO**

Estudo dos processos educacionais (ensino e aprendizagem) e da inclusão de pessoas com deficiência e/ou em sofrimento psíquico a partir da perspectiva de diferentes abordagens teóricas, com ênfase em metodologias de intervenção. Discussão e intervenção na formação de professores para atuarem no contexto da Educação Inclusiva, assim como em ambientes não escolares.

**“SUPERAR UM MONTE DE BARREIRAS”:** SIGNIFICAÇÕES DE  
UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL DURANTE  
A PANDEMIA DE COVID 19

863

MOURA, Phelipe Lins de  
FUMES, Neiza de Lourdes Frederico

### RESUMO

No enfrentamento da pandemia da COVID-19, a Educação foi uma das áreas atingidas tornando necessária a discussão de suas implicações para a Educação Superior e para os universitários com deficiência, mais especificamente os que têm deficiência visual, que são os participantes dessa pesquisa. A metodologia do trabalho caracteriza-se por uma pesquisa mista. A coleta de dados se deu por meio de um questionário aplicado de forma online, devido às condições de distanciamento e isolamento social impostas pela pandemia de COVID-19. Para análise dos dados qualitativos foi utilizado a Análise de Conteúdo. Utilizamos como fundamentos teórico-metodológicos de análise qualitativa a Psicologia Sócio-Histórica (PSH) que tem como base os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Encontramos nos resultados que o ensino remoto apresentou diversos aspectos que acentuou a desigualdade na Educação Superior. De um modo geral, os universitários com DV não tiveram apoio o que aumentou as dificuldades na permanência e aprendizado nesse período.

**Palavras-chave:** Dimensão subjetiva. Significações. Deficiência Visual. Educação Superior.

### INTRODUÇÃO

Há mais ou menos 2 anos estamos enfrentando a pandemia da COVID-19, que se trata de uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2 (BRASIL, 2020). Com o distanciamento social e as medidas de prevenção, a educação foi uma das áreas atingidas tornando necessária a discussão de suas implicações e desafios – aqui particularmente discutiremos aqueles para a Educação Superior e os universitários com deficiência, principalmente os que têm deficiência visual.

Durante o período de maior número de casos e de mortes da COVID-19, foi sugerido que as Instituições de Educação Superior mantivessem suas aulas por meio do Ensino Remoto – entendido como a continuidade das atividades por meios virtuais, seja com interações síncronas ou assíncronas (ARRUDA, 2020). Essa realidade potencializou situações de exclusão, sobretudo das pessoas com deficiência, que foram e estão sendo atravessadas por aspectos políticos, sociais, econômicos, sanitários e tecnológicos.

Nesse sentido, segundo Silva et al. (2020), as pessoas com deficiência, público alvo da educação especial, continuam invisibilizadas nas políticas públicas e não sendo reconhecidas e contempladas em seus direitos, necessidades e particularidades. Embora o discurso político educacional considere a igualdade de condições para todos, a realidade imposta pela pandemia “nos mostra que ainda as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes” (SILVA et al, 2020, p. 132).

A situação de defasagem de condições no ensino presencial já se encontra bem demarcado na modalidade presencial (MOURA; FUMES, 2019), o que permite considerar que nessa combinação de ensino presencial e à distância - aspectos que compõe o ensino híbrido - não será diferente.

Este estudo é parte de uma pesquisa matriz que tem por objetivo analisar a dimensão subjetiva da realidade dos universitários com deficiência durante o ensino remoto implementado em decorrência da pandemia da COVID-19 e apreender as diferentes mediações desse processo. Para este estudo temos como objetivo apreender as significações dos universitários com deficiência sobre a inclusão em tempos de ensino remoto.

## **METODOLOGIA**

A metodologia do trabalho caracteriza-se por uma pesquisa mista. A produção de dados se deu através de questionário aplicado de forma online, devido às condições de distanciamento e isolamento social impostas pela pandemia de COVID-19. Utilizamos um conjunto de estratégias para tornar o conteúdo digital do questionário mais acessível.

A pesquisa obedeceu aos aspectos éticos e legais, sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas, sob o CAAE 47081721.8.0000.5013. Os participantes aceitaram participar da pesquisa, voluntariamente, após ter sido esclarecido e os mesmos marcaram a opção no questionário onde constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Participaram da pesquisa 17 universitários com deficiência visual. Dos 17 participantes, 10 são homens cis, 5 mulheres cis e 2 não-binários. Em relação à idade, percebe-se uma faixa etária alta por parte dos universitários, 1 participante com 18 a 29 anos, 6 participantes com 30 a 39 anos, 7 participantes com 40 a 49 anos, e 3 participantes com 50 ou mais.



Para análise dos dados qualitativos foi utilizado a Análise de Conteúdo. De acordo com Minayo (2001, p. 74), esta é "compreendida muito mais como um conjunto de técnicas". Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada.

A análise qualitativa também teve como fundamentos teórico-metodológicos a Psicologia Sócio-Histórica (PSH) que tem como base os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Na PSH, o sujeito se constitui e se humaniza nas relações sociais e na atividade mediada por outros sujeitos (BOCK; FURTADO, 2020).

## DISCUSSÕES

Nas discussões iremos abordar a categoria “Barreiras, despreparo, desafios e insatisfação no apoio institucional”, em que discorreremos sobre as barreiras, o despreparo, os desafios e a insatisfação quanto ao apoio institucional e, sobretudo, às práticas pedagógicas, que foram sentidos/vividos pelos universitários com deficiência visual durante a pandemia da COVID-19. Faz-se importante registrar que, considerando as significações apreendidas, foi possível verificar que as barreiras foram ainda maiores nesse período pandêmico, com isso, os desafios para a inclusão, a participação e a permanência do universitário com deficiência visual aumentaram. O que também podemos perceber é que nesse processo o apoio institucional e as práticas docentes deixaram a desejar.

Começaremos interpretando o excerto de um participante, que ao se referir às dificuldades enfrentadas no contexto acadêmico, evidencia as barreiras atitudinais: *“superar um monte de barreiras, como estruturais, arquitetônicas e atitudinais [...] Mas, principalmente as barreiras atitudinais”* (P.12). Entendemos que as barreiras atitudinais, sejam coletivas ou individuais, tratam dos comportamentos discriminatórios e preconceituosos baseados em estigmas que impossibilitam/dificultam a plena participação de pessoas com deficiência.

Nessa direção, as significações dos universitários indicam que são, principalmente, por meio das relações com os pares e os professores, que as barreiras à inclusão se manifestam. Particularmente, os docentes se tornam obstáculos quando não buscam desenvolver práticas educativas em uma perspectiva inclusiva e de forma equitativa para todos, o que provoca o aumento das dificuldades para a continuação dos estudos desses estudantes. Vejamos os seguintes excertos dos participantes:

*Porque nem os professores estavam prontos pra esse período de pandemia (P.6)*  
*Faltou formação para os professores para lidar com pessoas com deficiência no ensino remoto. (P.10)*  
*Os professores estavam achando muita dificuldade para lidar com a gente nesse período. (P.17)*

Diante desses excertos, observamos que é definido pelos participantes a dificuldade dos professores em atender as necessidades educacionais de pessoas com deficiência, isso acontece desde o ensino presencial ao ensino remoto. Segundo Silva e Pimentel (2021), especificamente no contexto de aulas remotas, é como se os professores não soubessem o que fazer, não receberam orientações para lidar com essas situações e não estão acostumados com elas em suas práticas. Por isso, há um distanciamento, uma indiferença, tudo isso por não assumir o não-saber e continuar agindo como se não houvesse uma situação nova.

Cabe dizer, nesse cenário, ponderamos a falta de formação docente na perspectiva inclusiva, a sobrecarga de trabalho no contexto pandêmico e as péssimas condições materiais se somam para contribuir para as barreiras pedagógicas e atitudinais. Essa conjuntura parece ter levado a uma prática pedagógica excludente.

Indo para além da aparência, as barreiras à inclusão, notadamente, estão enraizadas em nossa sociedade e se materializam por meio de atitudes preconceituosas, as quais têm base no capacitismo e levam, muitas vezes, à exclusão dos estudantes com deficiência. Deste modo, o poder hegemônico decreta por meio de manobras engenhosas e camufladas o não pertencimento desse grupo populacional, dado que o mesmo não atende ao sistema opressor que tem como protagonista o capital.

Com isso, o capacitismo é uma estrutura que atua com diversas faces: a falta de acessibilidade é uma delas, uma vez que ignora a presença dos estudantes com deficiência, o que nos leva a interpretar que quem não se encaixa no padrão corponormativo determinado pelo poder hegemônico não pode pertencer a determinados espaços sociais, neste caso a universidade. Esta historicamente foi subjetivada como um espaço ocupado e pertencente à classe dominante (GESSER; BOCK; MELLO, 2020; BUIATTI; NUNES, 2022).

No entanto, o discurso de que os professores não são preparados e nem são formados para lecionar para pessoas com deficiência não é atual. Vem sendo constituído ao longo dos anos. Vale ressaltar que é uma realidade a presença de pessoas com deficiência nos diferentes níveis educacionais já há muitas décadas e que os números mostram que essa presença está aumentando até antes o governo Bolsonaro.



BUIATTI, Viviane Prado; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 11, n. 1, p. 325-345, jan./abr. 2022. Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64911/33496>> Acesso:23 mai 2022.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pâmela; MELLO, Anahi Guedes. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In: Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020.*

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Phelipe Lins; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Significações de um universitário com deficiência visual do curso de licenciatura em Educação Física acerca do seu processo educacional. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.20, n.2, p. 179-188, Jul./Dez., 2019. Disponível em: <<file:///home/chronos/u-e57a7bbf480cb5f8767a3e223a688836801ae3ab/MyFiles/Downloads/manzini,+v20n2a7.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, Jailma Cruz; PIMENTEL, Adriana Miranda. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 29, e2904. 2021. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>.

SILVA, Karla Fernanda Wunder et al. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020.

## A INCLUSÃO PEDAGÓGICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

698

SOUZA, Juliana<sup>371</sup>

GUEDES, Viviane<sup>372</sup>

OLIVEIRA, Rosemary<sup>373</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem como premissa socializar duas pesquisas de mestrado em andamento, que tratam de ações pedagógicas para a pessoa com deficiência na contemporaneidade, a partir dos desafios e perspectivas no processo da educação inclusiva. Apresenta como objetivo geral compreender o processo de inclusão das pessoas dentro da escola e, através de objetivos específicos, estudar as teorias que tratam do processo histórico da inclusão e discutir práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na sala de aula. Para essa discussão, apresenta como suporte teórico: Diniz (2007), a Lei 13.146/2015- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e Miranda e Galvão (2012). Se espera com este trabalho divulgar a importância de resistência e sensibilidade para com os grupos minoritários, e revelar que a academia tem se preocupado com esses grupos, realizando estudos científicos que possam ser divulgados e contribuam para a desconstrução das desigualdades.

**Palavras-chave:** Inclusão. Deficiência. Educação Inclusiva

### INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte de duas pesquisas de mestrado desenvolvidas no PPGEDUC/UNEB e MPEJA/UNEB, dentro dos grupos de pesquisa GPELCH e FORINLEJA, ambas propõe discutir os processos de inclusão da pessoa com deficiência, através de estratégias pedagógicas que possibilitem a inserção desses grupos no campo educacional.

O termo deficiência passou por diversas discussões ao longo dos tempos. As pessoas que fugiam do padrão exigido socialmente eram consideradas anormais e incapazes de viver em sociedade. Segundo Diniz (2007), a deficiência não deve ser pensado como um problema individual, mas como uma questão social, porque as pessoas precisam ser vistas na sociedade como seres capazes, portanto, sem anormalidade, pois anormalidade seria um julgamento

<sup>371</sup> Juliana de Jesus Souza. UNEB, Campus I. [july.ba2009@hotmail.com](mailto:july.ba2009@hotmail.com), <https://orcid.org/0009-0003-9447-7546>, <http://lattes.cnpq.br/2198144353405001>.

<sup>372</sup> Viviane de Jesus Guedes. UNEB, Campus I. [vi.guedes@live.com](mailto:vi.guedes@live.com), <https://orcid.org/0009-0009-6187-6130>, <http://lattes.cnpq.br/2632897795056230>.

<sup>373</sup> Rosemary Lapa de Oliveira. UNEB, Campus I. [rloliveira@uneb.br](mailto:rloliveira@uneb.br), <https://orcid.org/0000-0003-1165-8265>, <http://lattes.cnpq.br/8500738535425593>.

estético e a deficiência não é apenas uma expressão de restrição de funcionalidade ou habilidade.

Nos últimos anos, a sociedade brasileira está vivenciando políticas públicas que buscam como principal objetivo a inclusão da pessoa com deficiência. A Lei Nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2015, promove e assegura direitos às pessoas com deficiência, objetivando a inserção social. Embora a lei seja insuficiente para uma reparação social, é possível perceber um olhar voltado para esses grupos que foram severamente marginalizados, segregados e excluídos da sociedade. A lei engloba as pessoas com deficiência quando possuem alguma condição física, mental ou sensorial que as impede de desenvolver alguma atividade de forma plena nas mesmas condições que os demais cidadãos e cidadãs.

Partindo da importância do processo de inclusão e os inúmeros desafios que as pessoas com deficiência sofreram ao longo dos anos, sobretudo na educação, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: Quais práticas pedagógicas podem ser utilizadas na inclusão da pessoa com deficiência na sala de aula? para responder essa questão, o estudo tem como objetivo geral compreender a importância do processo de inclusão da pessoa com deficiência e através de objetivos específicos estudar as teorias que tratam do processo histórico da inclusão da pessoa com deficiência na educação e discutir práticas pedagógicas a serem aplicadas na sala de aula.

Para a pesquisa, foram utilizadas as seguintes referências: Diniz (2007), para discorrer sobre o que é deficiência e o processo de inclusão, a lei 13.146/2015 para fortalecer a discussão das políticas públicas, bem como a importância para a inclusão das pessoas com deficiência, Miranda e Galvão (2012), aos quais compete estudos sobre a relação do professor com a educação inclusiva.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi revisão de literatura e documental, a qual acessa fontes primárias que ainda precisam ser analisadas. Nesses casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. Os textos para análise foram encontrados nos repositórios das universidades públicas da capital baiana. Também foi realizada a análise documental junto aos documentos sobre educação inclusiva e deficiência.

Os textos foram analisados, pois como fontes primárias ainda não haviam recebido uma análise, e a partir deles a pesquisa foi sendo desenvolvida. Esse tipo de pesquisa possibilita

subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

A pesquisa bibliográfica utiliza-se de literaturas que já discutem a temática. Ou seja, é realizado um levantamento de teorias e bibliografias para que o pesquisador tenha condições de organizar o material à fim de fazer suas investigações

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Falar sobre a Educação Inclusiva é ir além de paradigmas, romper as barreiras que ainda existem, logo assim, a Lei 13.146/2015 tem como garantia assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania. Essa lei visa promover a cultura de inclusão e banir qualquer forma de preconceito existente. No entanto, sabe-se que a educação inclusiva ainda é um desafio na sociedade contemporânea, pois está ligada aos grupos ao qual Boaventura (2020) classifica que estão a Sul, ou seja, os grupos marginalizados na sociedade, o que enquadra as pessoas com deficiência.

A escola tem um papel fundamental na socialização e integração do sujeito no âmbito social, mas é perceptível que muitas crianças, jovens e adolescentes que possuem deficiência não estão no ensino regular. De acordo com Miranda e Filho (2020, p.39), “a maioria dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais está matriculada no ensino regular, mas ainda é grande o número de matrículas no ensino especializado”. O que pode explicar a não totalidade de matrículas no ensino regular é a dificuldade que as escolas possuem para acolher os estudantes e fazer com que eles permaneçam incluídos. A educação escolar deve ser libertadora, e é nesse sentido que uma educação inclusiva deve ser construída, objetivando compreender que a deficiência não deve limitar o ensino e tampouco o indivíduo.

O educador, em sua prática docente, necessita sobretudo reconhecer as diferenças de cada sujeito, pois sabendo que cada indivíduo é singular, dentro do campo da educação inclusiva, evidencia-se a importância de que sejam criadas estratégias pedagógicas para a formação cidadã.

A dissertação de mestrado desenvolvida no PPGEDUC/ UNEB elucida a importância da Contação de Histórias como uma estratégia na inclusão pedagógica de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, reforça a necessidade de inovar a prática pedagógica, proporcionando a construção de uma educação inclusiva que valoriza o sujeito e suas diferenças. A educação inclusiva não é simplesmente tornar as escolas acessíveis. Trata-se de ser proativa na identificação das barreiras e obstáculos que estudantes encontram na tentativa de acesso a oportunidades de educação de qualidade, bem como na eliminação das barreiras e obstáculos que levam à exclusão (UNESCO, 2003).

A dissertação de mestrado desenvolvida no MPEJA/UNEB explica a importância do uso dos meios tecnológicos nas salas de recursos multifuncionais, como um instrumento potencializador na aprendizagem dos alunos e alunas com deficiência. Dessa forma, esclarece que um bom gerenciamento do espaço, no que diz respeito à inserção da tecnologia pode ajudar de forma significativa a aprendizagem desses alunos e alunas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente caminhamos a passos lentos para que de fato da Lei da inclusão realmente saia do papel e que na prática aconteça a inclusão. É triste ver que o maior problema se encontra nas redes de ensino, tanto pública quanto particular, que não cumprem o que a lei garante. Muitas delas não se adaptam para incluir os diversos tipos de alunos, nem sequer reformulam seu projeto pedagógico, ou garantem formação qualificada para docentes lidarem com o cenário novo e diverso. Muitas criam várias barreiras para incluir estudantes com alguma deficiência.

Um dos aspectos fundamentais para inclusão da pessoa com deficiência é o ensino gratuito e de qualidade, garantindo seu pleno direito como cidadão. Ainda há muito a ser conquistado, pois é perceptível no dia a dia que a inclusão acontece mais no falar, e não é efetivada no ambiente escolar.

O processo educacional não deve ser segregador, no que se refere em separar os alunos por suas diferenças e singularidades. Por isso, é fundamental novas propostas de organização do espaço escolar, que vise romper a reprodução de uma educação fragmentada e dentro de padrões de normalidade.

Nesse sentido, para a contribuição da inserção da pessoa com deficiência no campo educacional é necessário a criação de redes colaborativas formadas pela escola, família e



sociedade, partindo desta teia é que realmente poderemos avançar na inclusão desses grupos, que há muito tempo têm sido marginalizados.

Ambas as pesquisas se encontram em andamento e têm em comum o estudo da Contação de História e salas com recursos multifuncionais como práticas pedagógicas para a pessoa com deficiência no, possibilitando a inclusão dessas pessoas que ainda é um grupo que sofre a exclusão, marginalização e/ou segregação.

## REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. São Paulo: Odontol, 2006.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acesso em: 30 de set. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MIRANDA, Theresinha; FILHO, Teófilo (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Almedina, 2020.

BRASIL. **Educação inclusiva no Brasil, não deixar ninguém pra trás**. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/inclusive> acesso em: 04 dez. 2020.

## A MULHER NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIFICULDADES NO LUGAR DE PROFESSORA E ALUNA

874

SANTOS, Ana Luíza  
PEPE, Cristiane  
ARAÚJO, Maria Paula

### RESUMO

O objetivo desse estudo é apresentar a visão da mulher atípica, tendo que lidar com as adversidades dentro da área da educação, no ponto de vista do mercado de trabalho, pra falta de oportunidades e na perspectiva estudantil, pela falta de incentivo e confiança para compreender conteúdos na sala de aula e realizar atividades que para outros parece simples. Ser mulher já não é uma tarefa fácil, por enfrentar desafios desde os tempos primórdios, ainda mais quando é mulher e tem uma necessidade educacional especial, onde a sociedade não se mostra acolhedora o suficiente para abrir todas as portas para todas. A metodologia dessa pesquisa é qualitativa, por abrigue ainda mais aspectos sobre o tema que é pouco discutido.

**Palavras-chave:** mulheres. educação. Reflexão. Educação especial.

### INTRODUÇÃO

Quando se trata de pensar na vida da mulher, não temos muitas coisas para comemorar. Parece que o retrocesso é o grande resultado quando se trata de conquista em prol dessa classe, que desde muito tempo, não tem muitos motivos para comemoração.

No decorrer dos dias, percebemos como muitas coisas ainda precisam ser feitas e como outras nem chegaram a acontecer. A mulher já sofre apenas por existir, e a mulher que possui alguma deficiência, só lhe desejam desprezo e até a morte. Ela é taxada de atraso, inexperiente, um erro da genética ou um erro divino.

Vendo muitas produções cinematográficas nos despertou a curiosidade para entender mais o mundo na visão da mulher atípica, mostrando sua árdua jornada e como ela consegue seguir dia após dia, quando até sua qualidade de vida é reduzida. Uma dessas produções é a série “Uma Advogada Extraordinária” que trata a história de uma jovem que possui Autismo e é contratada por uma grande empresa de advocacia, tendo um QI alto mas dificuldades em manter interações cotidianas. O mesmo trás questões que analisamos com muito cuidado e atenção, nos remetendo a nossa realidade.

Quantas mulheres atípicas conseguem um emprego? Na educação, quantas mulheres conseguem se formar no 2º grau? Qual apoio elas tem? Como o corpo estudantil enxerga uma

aluna com uma atipicidade? E os professores, todos estão aptos para ajudar? São muitas dúvidas que nos cercam e muitos frutos negativos resultantes da discriminação e exclusão que a própria sociedade impõe para essas mulheres.

A docência já é algo tenso carregado nas costas das mulheres à muito tempo, e as oportunidades para aquelas que possuem suas adversidades fazem com que elas desistam no decorrer da caminhada. A mulher atípica como uma estudante, mal consegue entrar na educação básica e muito menos se formar., até para entrar na vida acadêmica ela ver um grande empecilho que a cerca desde que ela está no início da vida escolar.

A partir dessas reflexões iniciais é que apresentamos nosso estudo, cujo objetivo é apresentar uma reflexão sobre as mulheres atípicas dentro da educação, sendo profissão docente ou como uma aluna, pois estamos inseridos numa sociedade excludente, desigual e machista, onde as oportunidades são divididas de forma errônea.

Para tal, organizamos nosso trabalho em três partes: na primeira parte apresentamos a metodologia utilizada e os critérios adotados; na segunda parte exploramos mais largamente o tema sobre as mulheres, suas existências, resistências e a educação, pensando essa relação e, por fim, apresentamos nossas considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada foi a de tipo qualitativa, por nos permitir maior aprofundamento sobre o tema analisado e que nos forneceu o caminho a ser trilhado nesta pesquisa, desempenhando o papel de guia, de bússola e não um caminho rígido ou como diz o poeta Luis Mello, “... que se constrói ao caminhar”.

O estudo de natureza qualitativa, conforme definição de Lüdke e André (1986, p.11-13):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento.  
Os dados coletados são predominantemente descritivos.  
A preocupação é com o processo.  
O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.  
A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No entanto, os aspectos quantitativos também foram considerados no decorrer da pesquisa. A esse respeito, cumpre salientar o caráter não antagônico, mas complementar, dos aspectos qualitativo e quantitativo no processo de conhecimento e no desenvolvimento de uma

pesquisa que vem sendo reafirmado por diferentes estudiosos da prática da pesquisa social em geral e, em particular da pesquisa educacional (LÜDKE e ANDRÉ; 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994)

## AS MULHERES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quando se trata das mulheres na área da Educação Especial, maiores são os conflitos mas também gigantes são os anseios para melhorias. Muito sabe-se que muitas leis foram criadas para os portadores de alguma NEE, mas nem todos são assegurados e até nesse ponto, a assegurar para mulheres e meninas que estão na escola, se sentirem acolhidas e terem um ensino de qualidade, respeitando suas adversidades. Cristiana Mello Cerchiari, assessora em Inclusão da Secretaria de Educação de Osasco e Mestra em Educação pela USP, mulher com deficiência visual, publicou em sua pesquisa para a revista DIVERSA:

(...) Reconhecendo a baixa repercussão e o pouco impacto do artigo, o Comitê da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência lançou, em 2016, um documento complementar com orientações para a revisão e o estabelecimento de políticas e práticas para a garantia dos direitos das meninas e mulheres com deficiência. Segundo o Comitê, de modo geral, “as políticas para mulheres não mencionam deficiência e as políticas para pessoas com deficiência ignoram a questão de gênero”. Acontece que, segundo o próprio parecer reconhece, mulheres e meninas com deficiência enfrentam mais discriminação e barreiras, justamente por terem deficiência e serem mulheres. (...) (março, 2018)

Além do preconceito totalmente presente dentro da vida das mulheres, aquelas que possuem uma deficiência, acaba tendo ainda mais obstáculos à serem enfrentados, sem mencionar quer a falta de incentivo, cuidados e segurança dentro do dia a dia. A escassez de empoderamento feminino faz com que essas meninas e mulheres não desenvolvam autoconfiança, participação e poder para tomar suas próprias decisões, como Cristiana cita logo em seguida em sua pesquisa, destacando o artigo 6 do documento publicado pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2026

(...) estereótipos nocivos de gênero e deficiência se combinam para alimentar atitudes, políticas e práticas discriminatórias também no contexto da educação. O que acaba resultando em taxas mais altas de analfabetismo, fracasso escolar, baixa frequência, absenteísmo e abandono total da escola. (...) ONU, 2016,

Mesmo com todos os marcos históricos recorrentes, percebe-se que os avanços não trazem resultados positivos para a classe feminina. No decorrer dos passos dados pela

humanidade, onde tantas mulheres atípicas que fizeram seu marco na educação, pouco se aborda sobre elas dentro da sala de aula, se tornando falta de representatividade e a falta de chances para que elas possam servir de exemplo para tantas meninas que estudam e se veem deslocadas em várias áreas da vida. Cristiana continua sua discussão, falando sobre como a invisibilidade afeta a vida dessas meninas:

(...) encontrou poucas evidências de boas práticas voltadas especificamente a meninas e mulheres com deficiência. O estigma cultural e a falta de conscientização estão entre os fatores apontados como responsáveis por levar famílias a não matriculá-las na escola. Quanto àquelas que a frequentam, as baixas expectativas dos professores figuram como uma das principais barreiras à participação e à aprendizagem (...) MELLO E PAGANELLI, 2018.

Cristiana em seguida fala que mesmo com as adversidades inseridas e falta de recursos, ter mais meninas dentro das escolas é um privilégio e um ponto para refletir que muitas coisas ainda precisam ser feitas, como o aumento da participação dessas meninas em todos os projetos escolares, a promoção da autonomia delas em tudo que for proposto e a utilização dos recursos quando forem necessários de forma particular, para ajudarem em suas aulas, a mesma cita que:

(...) Oportunidades tais como circular livre e autonomamente pelo ambiente escolar ou identificar e explorar suas potencialidades (como o uso de outros sentidos) podem fazer a diferença. Sempre fui matriculada na sala regular e participava da maioria das atividades com os outros alunos. Era atendida separadamente, em outra sala, somente para aprender o braille, o soroban e orientações sobre mobilidade. Acho que o que realmente fez a diferença foi o fato de a professora 'do AEE' ter uma boa interlocução com os docentes de sala de aula. Isso é fundamental. Educadores, especialistas, familiares e os próprios estudantes devem estabelecer objetivos comuns e trabalhar juntos para alcançá-los".(...) MELO, 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale aqui retomarmos Mota e Cota (2022) que afirmam que na nossa sociedade patriarcal, os homens são autorizados a regular a conduta das mulheres, crianças e adolescentes, com a tolerância da sociedade e que isso acaba por se tornar parte da estrutura, de forma a parecer nat

Segundo elas, esse processo é incorporado socialmente e se impõe, como aparente neutralidade, que necessita do uso da violência para garantir a dominação e a exploração para se obter a obediência das vítimas.

Podemos perceber, segundo as autoras, como esse sistema violento se apresenta na produção social do espaço, na reprodução dos estereótipos de gênero realizados fortemente pela educação, na qual as relações de gênero, racismo, patriarcado estão presentes em suas instituições sociais, que atuam de forma interseccional na reprodução da sociedade.

Por esse motivo Paulo Freire é sempre fundamental para pensar a educação, sobretudo uma educação na qual possamos de fato aprender em comunhão e resgatar aquilo que Freire destaca como nossa vocação: nos humanizar!

Para finalizar, ressaltamos que este estudo compõe uma pesquisa mais ampla que temos realizado ao longo já de algum tempo, sobre as mulheres em suas várias dimensões sociais e que tem povoado nossas inquietudes existenciais e acadêmicas.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

**- EDUCAÇÃO PARA TODOS: E as meninas e mulheres com deficiência? Cristiana Mello Cerchiari e Raquel Paganelli, 2018, publicado pela revista DIVERSA.**

## A NECESSÁRIA DISCUSSÃO SOBRE AGÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA

679

AMORIM, Rosiane Oliveira de<sup>374</sup>

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico<sup>375</sup>

### RESUMO

Este estudo busca compreender o desenvolvimento de agência de universitários com deficiência no contexto de aulas remotas, que foram impostas em decorrência da pandemia da COVID-19. A base teórica metodológica que o orienta é a Psicologia Sócio-Histórica. Os dados foram produzidos durante um encontro com universitários com deficiência e pesquisadores da área da Educação Inclusiva que se reuniram numa plataforma virtual para discutir as aulas remotas na educação superior. Os resultados apontam que a agência da pessoa com deficiência tende a ser cooptada no ambiente acadêmico, visto a forte presença de práticas capacitistas e excludentes que insistem em restringir, excluir e invisibilizar esse grupo. Embora inseridos nesse contexto, os participantes buscam resistir, agir e reivindicar seus direitos, evidenciando comportamentos agentivos.

**Palavras-chaves:** Agência. Universitário com deficiência. Educação Superior. Inclusão.

### INTRODUÇÃO

Refletir sobre a agência da Pessoa com Deficiência (PcD) se impõe como uma necessidade social, política e pedagógica. Uma vez que, estamos imersos numa sociedade que carrega em seu bojo diferentes determinações históricas, sociais e culturais opressoras e excludentes que desumaniza, deslegitima a participação e interfere na agência desse grupo.

Por isso, esta investigação aborda agência situada sociohistoricamente, isto é, o foco está no sujeito, que não está meramente no mundo, como observador neutro e que apenas reage às situações dadas, mas que está diretamente implicado em sua dinâmica como seu co-criador (STETSENKO, 2019). Quer dizer, o sujeito é agente porque atua como um membro ativo da comunidade, sendo que, na estrutura social contemporânea, o modo de produção capitalista de dominação e valores ideológicos hegemônicos mantém mecanismos de exclusão (BECHE; MENDES, 2021). Estes sufocam a agência dos sujeitos e “a proposição de incluir não traz uma proposta de emancipação, mas, sim, de acomodação, de manutenção da ordem vigente”

<sup>374</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação/UFAL, Email [rosianneamorim@gmail.com](mailto:rosianneamorim@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5928-9430>, <http://lattes.cnpq.br/4556314425412914>.

<sup>375</sup> Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação/UFAL. E-mail: [neizaf@yahoo.com](mailto:neizaf@yahoo.com), <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>, <http://lattes.cnpq.br/8834824295660511>.

(CAIADO, 2017, p. 7).

Além disso, não podemos deixar de citar a penúria social deixada pelo governo Bolsonaro (2019-2022). Especificamente na área da educação inclusiva, foram retrocesso e desmontes que expressaram concepções hegemônicas, excludentes e segregadoras no trato das questões relativas à PcD. Nessa equação, no início de 2020, eclodiu a pandemia da Covid-19, uma doença causada pelo Sars-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2), em consequência disso, o isolamento social foi adotado como uma medida urgente para salvar vidas. Tão logo, as instituições de ensino foram fechadas e as aulas remotas impostas, um cenário preocupante, que embora atingia a todos, teve impactos ainda maiores para os grupos vulneráveis, como os universitários com deficiência (SILVA; FUMES, 2022).

Considerando o exposto, temos como objetivo compreender o desenvolvimento de agência de universitários com deficiência no contexto de aulas remotas, que foram impostas em decorrência da pandemia da COVID-19.

## **METODOLOGIA**

Este texto tem como orientação teórico-metodológica a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), no qual Vigotski é o principal expoente, tomando como base o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Trata-se de um arcabouço que visa superar visões dicotômicas e abstratas da realidade, compreendendo-a como constituída de inúmeras mediações e fundada em contradições que se expressam nas ideias do sujeito ativo, social e histórico (BOCK, 2007).

Para tanto, Vigotski (2007) propõe compreender os sujeitos sem desconsiderar o todo o qual ele faz parte, suas vivências e histórias que os constituem. Nesse direcionamento, Aguiar e Ozella (2013) ao tratar sobre a teoria construída por Vigotski e seus seguidores, explicam que é o método que busca a compreensão da complexidade do homem e suas funções psicológicas, assim busca a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico.

Com aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 47081721.80000.5013. Inicialmente foi aplicado um questionário online, disponibilizado pelo *GoogleForms*, que foi respondido por 33 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em uma universidade federal do nordeste do Brasil. Os dados advindos desse questionário foram discutidos nos Relatórios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ciclo 2020-2021. Com o objetivo de socializar os resultados com a comunidade acadêmica e,



principalmente, com os diferentes órgãos da universidade, para que os gestores institucionais pudessem ter clareza da real situação dos estudantes com deficiência e subsidiar suas ações para superar as lacunas identificadas, promovemos um encontro que foi realizado na plataforma virtual *GoogleMeet*.

O encontro aconteceu no dia 10 de dezembro de 2021 e dele participaram 10 universitários com deficiência, 14 pesquisadores da graduação e pós-graduação e 2 intérpretes de libras. Com duração de 3 horas e 20 minutos, foi gravado com o consentimento de todos participantes e transcrito para fins científicos.

Para este estudo, visto a intenção de aprofundarmos a análise na agência de universitários com deficiência, focaremos no 2º momento deste encontro, que teve duração de 1 h e 11 minutos, em que 8 universitários com deficiência, de cursos distintos, se posicionaram. Conforme preceitos éticos e garantindo anonimato, faremos uso de nomes fictícios.

Analisamos e interpretamos os dados com base na análise de conteúdo temática, elaborada por Minayo (2010, p. 209), que propõe “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência seja significativa para o objetivo analítico visado”. Portanto, foram elaboradas duas categorias temáticas, a saber: “Cooptação de agência de universitários com deficiência” e “O desenvolvimento de agência, a partir de uma compreensão das necessidades coletivas”.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os universitários com deficiência relataram como tem sido a experiência das aulas remotas, num caminhar de significações partilhadas. As falas explicitaram que a realidade vivenciada por eles(as) é precária e caótica, nas quais relataram situações excludentes, práticas capacitistas, ações que os alijam – em suma, uma desumanização em curso. Nesse contexto, pudemos observar os tensionamentos e enfrentamentos na trajetória acadêmica desses estudantes que interferem na sua agência.

Iniciamos a análise pela categoria “Cooptação da agência de universitários com deficiência”, que aborda práticas institucionais homogeneizadoras e capacitistas que negam a particularidade do universitário com a experiência da deficiência, como consequência disso, observamos situações que tendem a cercar a agência dos sujeitos. O recorte de falas a seguir evidenciam o exposto:

Quem poderia me ajudar, falou que não ia, falou que eu tinha que correr atrás das coisas, que ninguém ia fazer por mim, eu não queria que fizesse por mim, só queria que me orientasse, e foi muito ruim mesmo [...] foi difícil, chorei muito, mas não desisti, porque eu não sou fácil de desistir das coisas, mas não aconteceu com muitos outros amigos meus, alguns desistiram, não conseguiram enfrentar isso aí (Hellen, com deficiência visual, do cursode jornalismo).

(...) tem surgido cada vez mais relatos de maus tratos verbais, de desmerecimento [...] é um descaso né, é tipo assim: está lá para incentivar a pessoa com deficiência a não desistir no curso, a se manter, mas na verdade está desmotivando muito, tá fazendo com que as pessoas não se sintam acolhidas [...] como se fosse assim, joga a gente lá e a gente tem que se virar a qualquer custo” (Marighella, com deficiência visual, do curso de psicologia).

De acordo com exposto, os universitários com deficiência sofrem com atitudes que os desqualificam, estruturadas no capacitismo, que oprime e exclui aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos (BÖCK, 2019; MELLO, 2016 ). De modo contraditório, isso acontece nos próprios espaços destinados para acolhimento da PcD na instituição, como por exemplo, no Núcleo de Acessibilidade.

Além disso, as falas desvelam situações em que a instituição se exime do seu papel de garantir a acessibilidade e inclusão. Isso fica evidente quando o universitário Marighella coloca “ (...) joga a gente lá e a gente tem que se virar a qualquer custo”. Existe uma lógica que culpabiliza o sujeito, colocando-o como o único responsável pelo sucesso acadêmico, revelando a estrutura meritocrática da instituição.

Culminando com esta discussão, Conde, Vianna e Pole (2021) discutem os padrões excludentes inseridos na historicidade, como o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, que se perpetuam e, acabam, muitas vezes, cooptando a agência de alunos(as). No caso da discussão aqui empreendida, as concepções capacitistas entendem que pessoas com deficiência são incapazes, que desumanizando-as, deslegitimam a sua participação e tiram sua agência (GESSER, PAMELA; NUERNBERG, 2019). A fala do universitário Paulo, explicita bem uma situação vivenciada de desrespeito e capacitismo, e como isso o desmotiva:

Não vou conseguir demonstrar aqui minha indignação, mas meus amigos falaram, é muito maus tratos [...] Tipo uma pessoa pede ledor, a outra chega e diz: fulano você não tem mão? Você só é cego. Isso aí vai tirando toda a coragem do aluno, vai desmotivando, cadê a luta pela permanência do aluno? (Paulo, com deficiência visual, do curso de pedagogia).

Chama a nossa atenção a desinformação, o desrespeito e o estigma que se tem sobre a PcD. O estudante cego ao solicitar o Ledor é tratado como se quisesse “facilidades”, com alguém que fizesse a atividade por ele. Cabe esclarecer que o Ledor é uma assistência humana que

realiza a leitura para pessoas com deficiência. Trata-se de um profissional essencial para a garantia de igualdade de oportunidades, direito previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu art. 5). Nesse relato, evidencia-se a falta de compreensão das particularidades da PcD e os recursos assistivos necessários que contribuam para a sua plena participação.

Na categoria “O desenvolvimento de agência, a partir de uma compreensão das necessidades coletivas”, foi possível refletir que os participantes agem pensando, não somente nas suas necessidades individuais, mas na coletividade. O que também fica evidente é a resistência e o engajamento deles, com perspectiva de futuro e mudança de realidade.

Não é porque eu estou conseguindo desenrolar, que eu não vou pensar nos meus amigos conhecidos, nas outras pessoas com deficiência visual que também precisam, então eu acho que eu seria extremamente egoísta nisso, se eu sei que tenho autonomia e consigo mexer, ou desenrolar numa outra coisa. Eu sei que outras pessoas não conseguem nem abrir o celular para acessar o link da aula, por exemplo, sabe (Marighella).

Nesse relato, podemos observar a agência do estudante ao considerar a importância da sua ação no contexto em que está inserido. Em consonância, Stetsenko (2019) defende que o sujeito age, se posiciona e transforma o mundo por meio das relações, trocas, interações com outro, ao passo que se constitui. Indivíduo e dimensões sociais são entendidas como existindo em uma relação mútua e contínua, veiculada pela noção de “coletividade”, em que evita a redução do desenvolvimento humano para um processo individual ou, alternativamente, para a dinâmica coletiva das práticas sociais (VIANNA; STETSENKO, 2014).

Nesse sentido, recorremos a Stetsenko (2019) que discute agência radical-transformadora, isto é, pressupõe agir com intencionalidade, numa direção radical. Propõem rupturas de padrões, ao que é dado ou imposto, para uma tomada de decisão (intencional e responsiva) para transformar realidades, no qual é exatamente analisar criticamente o contexto. A fala de Ellen evidencia o exposto:

Ninguém enfrenta um Enem para desistir, entra numa faculdade para desistir não, minha gente, nós temos sonhos, que precisam ser realizados, porque somos capazes de realizar, só precisamos dos recursos para que nós possamos continuar e concluir como outras pessoas, somos pessoas normais [...] Eu tenho a dádiva da vida, então tenho que vivê-la intensamente e tentar realizar o máximo de sonhos que eu puder realizar e lutar pelos meus direitos (Hellen).

Um fator importante para analisar o excerto de Hellen é o seu entendimento de que seja

garantido o acesso, a permanência e a finalização do seu processo na educação superior, para isso, é necessário a instituição garantir condições, ferramentas e recursos de acessibilidade. Assim, podemos argumentar que é incontestável que as PcD são capazes de ter autonomia e competências de reivindicação, participação e liderança na sua própria vida e nos diferentes espaços sociais, desde que sejam considerados suas necessidades e condições materiais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos provocar a reflexão sobre agência e PcD, no intuito de romper com concepções capacitistas e cristalizadas que as associam à incapacidade, passividade e conformismo. As categorias discutidas revelaram que agência da PcD tende a ser cooptada no ambiente acadêmico, visto a forte presença de práticas capacitistas e excludentes que insistem em restringir, excluir e invisibilizar esse grupo, como consequência, sua energia para agir e lutar vai sendo cerceada.

Portanto, as discussões empreendidas, evidenciam que as PcD desta pesquisa, embora inseridas num contexto excludente, buscam resistir, agir e reivindicar seus direitos, o que nos revelam seus comportamentos agentivos. Desse modo, argumentamos a importância de mais estudos que investiguem o desenvolvimento da agência de PcD e contribuam para expandir suas agências, só assim, ao nosso ver, conseguiremos derrubar estruturas opressoras, como o capacitismo, e alcançaremos a justiça social que almejamos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Acesso em 12 de fev. 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt>.

BECHE, R. C. E.; MENDES, G. M. L. NAE: Espaço de Tensão entre as Concepções de Deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 17, número único, 2021. Acesso em 12 de fev. 2022. Disponível em

<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/issue/view/823>.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3º ed., São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BÖCK, G. L. K. **O desenho universal de aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. 2019. 391 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de julho de 2015. Acesso: 05 jan. 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

CAIADO, K. R. M. Prefácio. *In*: Rosalba Maria Cardoso Garcia (Organizadora). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CEF/N.

CONDE, S. F.; VIANNA, E.; POLE, A. A cooptação neocolonial da agência por meio da patologização da pobreza, da diversidade e da desigualdade nos eua e como enfrentá-la com uma educação ativista transformadora. **Cadernos CIMEAC: A educação Sul-Sul em perspectiva crítica: diáspora, identidades e pedagogias decoloniais**, v. 11, n. 1, Uberaba, 2021. Acesso em 12 de fev. 2023. Acesso: 05 jan. 2023. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/5247>.

GESSER, M.; BLOCK, P.; NUERNBERG, A. H. Participation, agency and disability in Brazil: transforming psychological practices into public policy from a human rights perspective. **Disability and the Global South**, v. 6, nº. 2, p. 1772-1791, 2019. Acesso em: 05 mar. 2022. Disponível em: [https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2019/07/06\\_02\\_05.pdf](https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2019/07/06_02_05.pdf).

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro. v. 21, n. 10, p.3265-3276, 2016. Acesso: 10 jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2010.

SILVA, M. Q.; FUMES, N. F. L. Significações de universitários com deficiência visual sobre os serviços de apoio à inclusão na educação superior durante a pandemia. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, e418111436540, 2022. Acesso: 05 fev. 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/36540>.

STETSENKO, A. Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. **Front. Educ.** vol. 4, art. 148, 2019. Acesso: 20 jan. 2023. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00148/full>.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. Research with a Transformative Activist Agenda: Creating the Future through Education for Social Change. **Teachers College Record**, Vol. 116, Edição 14, 2014. p. 575-602. Acesso em: 22 dez. 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317214856\\_Research\\_with\\_a\\_Transformative\\_Activist\\_Agenda\\_Creating\\_the\\_Future\\_through\\_Education\\_for\\_Social\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/317214856_Research_with_a_Transformative_Activist_Agenda_Creating_the_Future_through_Education_for_Social_Change).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO VIVENCIADA PELOS UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

988

SILVA, Maria Quitéria da<sup>376</sup>

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico<sup>377</sup>

### RESUMO

Este artigo objetiva apreender a dimensão subjetiva da prática pedagógica, sobretudo em tempos de pandemia da Covid-19 para os universitários com DV. Fundamenta-se na Psicologia Sócio-Histórica. Participaram da pesquisa 6 universitários com deficiência visual, de diversos cursos de uma universidade pública do nordeste brasileiro. Para produção de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, realizada pelo *google meet*. Para análise dos dados utilizamos os Núcleos de Significação. Na discussão dos dados, o movimento de análise aponta para sobrecarga de trabalho docente potencializada pelo ensino remoto, aliada à falta de formação na perspectiva inclusiva, evidenciada na prática pedagógica, que resultou na falta de acessibilidade dos materiais pedagógicos e das atividades acadêmicas, sobretudo nas aulas. Contudo, a dimensão subjetiva da prática pedagógica aponta que para o estudante com deficiência visual não houve um trabalho pedagógico satisfatório em meio a contexto de múltiplas dificuldades nos diversos aspectos que atravessam o ensino remoto.

**Palavras-chave:** Universitários com Deficiência Visual. Educação Superior. Prática Pedagógica. Ensino Remoto.

### INTRODUÇÃO

Os estudantes com deficiência na educação superior se deparam com diversas barreiras que dificultam o processo educacional inclusivo. Dentre elas, destacamos as pedagógicas, que estão no contexto de sala de aula e interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência (MENDONÇA, 2013).

No cenário da pandemia da Covid-19, o ensino remoto foi colocado em prática com pouca condição para que todos tivessem acesso com qualidade às plataformas virtuais de ensino. Para tal, é importante reconhecer que o celular não supre as demandas do ensino remoto, sendo necessário equipamento adequado, a exemplo de computador; além disso, é preciso que todos estejam familiarizados com as TDIC, ter uma boa conexão de internet e professores preparados para esse novo modelo de ensino (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Esses aspectos atravessam a prática pedagógica diante dos diversos desafios presentes nas aulas remotas.

<sup>376</sup> Maria Quitéria da Silva. Universidade Federal de Alagoas. [quiteria.dasilva.1978@gmail.com](mailto:quiteria.dasilva.1978@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8192-7996>, <http://lattes.cnpq.br/9709466121318030>.

<sup>377</sup> Neiza de Lourdes Frederico Fumes. [neiza.f@yahoo.com](mailto:neiza.f@yahoo.com), <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>, <http://lattes.cnpq.br/8834824295660511>.

De um modo geral, podemos afirmar que no ensino remoto foi um período muito difícil para os estudantes com deficiência, devido as muitas dificuldades enfrentadas nos diversos âmbitos da vida: financeiro, com o aumento do empobrecimento; pedagógico, com os ambientes digitais sem acessibilidade e com práticas pedagógicas não favorecedoras da participação nas aulas.

Considerando a problemática definimos como objetivo: apreender a dimensão subjetiva da prática pedagógica, sobretudo em tempos de pandemia da Covid-19 para os universitários com deficiência visual (DV).

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), mais especificamente a produção de Vigotski (VIGOTSKI, 2007).

Participaram da pesquisa 6 universitários (Ana, Edson, Júlio, Irene, Isabel e Laura<sup>378</sup>) com deficiência visual, de diferentes cursos de graduação de uma universidade pública. A seleção dos participantes se deu por meio da leitura criteriosa de um questionário *on-line*, aplicado aos estudantes com deficiência da universidade pesquisada durante o período de isolamento social. Como critério de participação foram considerados os estudantes com DV que tinham cursado o período letivo excepcional (PLE); que apresentavam características/condições diversificadas, na intenção de formar um grupo o mais diverso possível; e que suas respostas ao questionário online apresentassem riqueza nos dados. Assim, dos 17 universitários com deficiência visual que responderam ao questionário foram selecionados 6.

Para a produção de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. “Nesse tipo de entrevista, todas as perguntas são mais flexíveis ou a entrevista é uma mistura de questões cada vez menos estruturadas.” (MERRIAM; TISDELL, 2015, p. 90).

Contatamos individualmente os 6 participantes selecionados, sendo que começamos o processo de produção de dados explicando os procedimentos e objetivo da pesquisa. Todos concordaram em participar da entrevista, que foi realizada individualmente por meio da plataforma *google meet*.

---

<sup>378</sup> Nomes fictícios, para garantir o anonimato dos participantes conforme os preceitos éticos. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE 47081721.80000.5013.

Para a análise dos dados das foi utilizado o procedimento dos Núcleos de Significação (NS). “Essa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada em uma visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas com a clareza de que é necessário irmos para além das aparências” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Nessa perspectiva, foram construídos os pré-indicadores. Assim, destacamos as falas dos sujeitos tiveram maior relevância, frequência, ou maior carga emocional. A partir dos pré-indicadores foram construídos os indicadores, conforme a similaridade, contraposição e complementaridade. Posteriormente, os indicadores foram articulados formando os NS, que nomeamos tematicamente.

Os dados gerados nas entrevistas constituíram três NS. Para este artigo utilizamos apenas um NS: *Barreiras e desafios no contexto das aulas remotas: “Não lembram que tem aluno cego na aula”*.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Este NS discute como a prática pedagógica foi conduzida no modelo de ensino remoto, sobretudo quando há na turma estudante com deficiência visual, seja ele com cegueira ou com baixa visão.

A análise produziu os indicadores: *a) Barreiras no processo inclusivo: da matrícula à sala de aula; b) Acesso aos materiais pedagógicos adaptados; c) Relação com colegas e professores; e d) Prática pedagógica no contexto remoto*. No entanto, considerando o limite de espaço para discussão focaremos na prática pedagógica no contexto remoto.

Durante as aulas no ensino remoto, os pré-indicadores sinalizam:

*Eu tive que interromper às vezes, duas, três vezes a aula pra solicitar a descrição porque era uma aula com muitas imagens. (Ana)*

*Alguns professores compartilham os slides e não vem com audiodescrição. Eu não sei o que tem ali, qual slide é, de qual a aula, então eu não acho inclusivo. (Edson)*

*Ele [o professor] fala pra os alunos: você tá vendo aqui? E ele nem lembra que tem um deficiente visual na sala. Isso aí para mim foi terrível. (Irene)*

As situações apresentadas explicitam o que já acontecia anteriormente à pandemia. As barreiras pedagógicas são gritantes e estão associadas às atitudes depreciativas da pessoa com deficiência. Em muitos casos, os professores por não terem uma prática pedagógica inclusiva por falta de formação nesse âmbito tendem a ignorar o estudante com deficiência, ou por vezes, super protegê-lo (SELAU; DAMIANI, 2016). No entanto, essas atitudes decorrem não somente



da falta de conhecimento no que tange à PcD, como também de lacunas presentes na formação docente.

Os pré-indicadores acima emergem pautas de cunho ideológico como: eugenia e corpo normatizador, em que o capacitismo está estruturado (GESSER; BLOCK; MELLO, 2020). Este se configura numa opressão, quando ignora a diversidade e a unicidade dos sujeitos nos seus diversos aspectos, cultural, biológico, socioemocional e intelectual.

A análise também apontou que o novo modelo de ensino pode ser um agravante no processo de inclusão educacional, uma vez que o professor está envolvido com novas e crescentes demandas que recaem em sobrecarga, que pode precarizar o trabalho docente.

Nesse formato de ensino está explícito que “a tecnologia se converta em instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite conduzindo-a à exaustão” (SAVIANI, 2020, p. 7), tanto para o aluno, quanto para o professor, o que pode trazer consequências negativas para prática pedagógica.

*No ensino remoto eu não sinto planejamento, [...] os professores já disseram que não tem tempo pra dar tal assunto, algumas disciplinas não tem monitores, alguém que possa tirar as dúvidas ao decorrer da semana, se a gente, sei lá, perdeu a aula por falta de internet algum problema assim. (Edson)*

E, nessa conjuntura,

*Os professores fingem que dá aula e a gente finge que aprende. Eu preferiria milhões de vezes que tivesse parado realmente, que a universidade não tivesse fluindo, que é muito triste, [...], mas que era melhor ter parado do que ter uma péssima qualidade de ensino. Hoje seria melhor não ter esse ensino que está fingindo formar profissionais. (Ana)*

A fala de Edson desvela que o ensino remoto não tem estrutura para o processo de ensino e aprendizagem, isto incorre em falta de acessibilidade, de apoio pedagógico e na prática pedagógica.

No próximo pré-indicador, também notamos que a falta de apropriação das ferramentas tecnológicas digitais pode dificultar o trabalho pedagógico:

*Em relação aos professores que nem todos estavam preparados, né. Do jeito que eu não sei usar a tecnologia, tem muitos professores que tem dificuldade ao utilizar a tecnologia nesse ensino remoto, eu percebi não só sou eu. (Laura)*

Ficou explícito que a falta de conhecimento acerca da inclusão da pessoa com DV, aliada ao desconhecimento do uso das ferramentas digitais produziu práticas pedagógicas excludentes.

De acordo com Saviani e Galvão (2021), no ensino remoto a prática pedagógica também requer por parte do docente, o conhecimento no uso das plataformas virtuais e dos recursos tecnológicos digitais. Entretanto, com a implementação do ensino remoto, alguns professores não estavam preparados para o uso dessas ferramentas.

Com os múltiplos elementos que emergiram na análise, apreendemos que a prática pedagógica é estruturada no visocentrismo e no capacitismo, uma vez que a ação docente é organizada para atender somente aqueles sujeitos que utilizam a visão e se encaixam em um padrão de normalidade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da conjuntura apresentada, ponderamos as contradições do ensino remoto que se mostra como solução para a educação, ao mesmo passo que promove situações de caráter normalizador para que o próprio estudante “se exclua” ou desista da sua formação acadêmica. Pois, quando não se oferece formação para os professores, ou quando o trabalho docente é precarizado pela sobrecarga de atividades, ou quando faltam condições materiais para realização de um trabalho satisfatório, indiretamente de maneira estratégica inviabiliza a inclusão educacional. Esses aspectos permeiam a prática pedagógica e podem afetar diretamente a aprendizagem e a permanência do estudante com DV na universidade. Em meio a isto, também existe o capacitismo estrutural e as forças contrárias ao processo inclusivo, pautadas no viés ideológico do capitalismo que permeiam o ambiente acadêmico.

A dimensão subjetiva da prática pedagógica para o estudante com DV nos leva a compreender que estes foram negligenciados devido as múltiplas dificuldades nos diversos aspectos que atravessam o pedagógico.

### REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>> Acesso: 04 jan 2023.

GESSER, M; BLOCK, P; MELLO, A G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In: Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social / Marivete Gesser, Geisa Letícia Kempfer Böck, Paula Helena Lopes (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2020.*

MENDONÇA, A. A. S. Escola inclusiva: barreiras e desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba v.1, n.1, p. 4-16, 2013. Disponível em <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/801/919> Acesso: 10 fev 2023.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, El. J. **Pesquisa qualitativa: um guia para design e implementação** - Quarta edição. 2015.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In: Universidade e Sociedade* / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, no 1 (fev. 1991) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral ISSN 1517 - 1779 2021 - Ano XXXI Nº 67.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e020063, 2020. Disponível em <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>> Acesso: 05 fev 2023.

SELAU, B; DAMIANI, M. F. A conclusão da educação superior por cegos e a psicologia de Vygotski: a ponta do iceberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 861-879, set./dez. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p861>> Acesso: 27 dez 2023.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; organizadores Michael Col ... [*et al*]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**A UNIÃO DOS PAIS COM A ESCOLA PARA O PROCESSO DE  
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

892

MENEZES, Mirian Suellen Guilherme

**RESUMO**

O objetivo desta Revisão Sistemática de Literatura (RSL) será fazer um levantamento de publicações científicas brasileiras acerca do tema desta pesquisa, buscando compreender se a relação dos pais com a escola para o processo de desenvolvimento de crianças com TEA é benéfico. Encetou-se um levantamento sobre as bases de dados que seriam utilizadas na pesquisa, sendo elas o *Periódico Capes*, *SciELO* e *Lilacs*. Iniciou-se a admissão das pesquisas a partir dos critérios de inclusão e exclusão: a) ser artigo; b) artigos publicados nos últimos 10 anos; c) artigos em língua portuguesa; d) artigos que contenham as palavras-chave no resumo ou no título e; e) que relacionem a educação, escola, ensino com a família das crianças. Concluiu-se através dos estudos que é de grande benefício para as crianças quando os agentes educacionais trabalham em conjunto com elas estando imersas no meio escolar e, pais que lutam por essa inclusão.

**Palavras-chave:** Autismo. Família. Escola. Desenvolvimento.

**INTRODUÇÃO**

Ao decorrer dos anos muitas pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram desenvolvidas. De acordo com Oliveira (2009), o termo “autismo” vem do grego *autos* e é remetido a uma pessoa recolhida em si mesma, em seu próprio mundo. Com isso, o autismo é conceituado como “um transtorno do desenvolvimento, uma desorganização neurobiológica” (FONSECA; LEON, 2013, p. 102).

Os estudos sobre autismo foram iniciados pelo psiquiatra Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944). Entretanto, haviam algumas divergências de perspectiva em ambas as pesquisas, porém deve-se ressaltar as muitas aproximações entre elas, com relação as características que as pessoas com autismo possuíam, como por exemplo, os movimentos repetitivos (OLIVEIRA, 2009). Ainda de acordo com o autor, “uma criança com autismo manifesta dificuldades em três áreas: a interação social; a linguagem para a comunicação social e o jogo simbólico ou imaginativo (OLIVEIRA, 2009, p. 5).”

Por consequência de suas limitações, muitas crianças com TEA acabam não frequentando a rede regular de ensino ou evadindo algum tempo após o início das aulas, em decorrência da falta de inclusão. Contudo, é direito da criança com deficiência e assegurado

pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que elas possam frequentar a escola com auxílio de profissionais capacitados, além de possuir, de acordo com o capítulo V, artigo 58 da LDB, inciso 1º "Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial" (BRASIL, 2015).

É imprescindível destacar que a escola é um dos ambientes mais importantes da vida do ser humano. É nela que se aprende através da socialização, da comunicação, dos conhecimentos construídos e, com isso, pode haver a identificação precoce de possíveis dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos. De acordo com Fonseca (1995), o parecer educacional do professor deve guiar o diagnóstico do médico e do psicólogo. Para isso, é necessário que os pais confiem no trabalho do professor e da escola e busquem os tratamentos necessários para as crianças, pois sem a relação dos pais com a escola, o desenvolvimento infantil pode ser prejudicado. De mesmo modo, os pais precisam ser sensíveis aos seus filhos, no sentido de buscar conhecê-los, em suas especificidades, sempre em consonância com o trabalho escolar.

Portanto, o objetivo desta Revisão Sistemática de Literatura (RSL) será fazer um levantamento de publicações científicas brasileiras acerca do tema desta pesquisa, de modo a compreender se a relação dos pais com a escola para o processo de desenvolvimento de crianças com TEA é positivo e benéfico. Para isso, será observada a quantidade de artigos que estejam abordando esse tema, verificar se há benefícios que a relação escola-família pode trazer e concluir se de fato há desenvolvimento das crianças com TEA, diante desse intercâmbio de relações.

## **METODOLOGIA**

Este artigo se caracteriza como uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), baseada nos estudos de Sampaio e Mancini (2007) e é utilizada para a pesquisa em bases de dados sobre um tema específico, sendo neste caso o tema que tem como enfoque: criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para que esta revisão possa ser efetivamente desenvolvida é necessário que se defina, *a priori*, a pergunta desta revisão: Qual a importância e a influência que a relação pais-escola pode trazer para a vida escolar de crianças com TEA?

Encetou-se um levantamento sobre as bases de dados que seriam utilizadas na pesquisa, sendo elas o *Periódico Capes*, *SciELO* e *Lilacs*. Estas foram as plataformas escolhidas, por serem muito utilizadas no ambiente acadêmico e educativo e, no caso da *Lilacs*, por ser muito

consumida por pesquisadores da área da saúde, nas pesquisas sobre TEA. Nessas bases de dados foram utilizadas palavras-chave (descritores) para a realização da busca, dentre as quais foram: “Família”, “Autismo”, “Escola” e “Desenvolvimento”.

Em seguida, após a utilização das palavras-chaves (descritores) nas bases de dados escolhidas, iniciou-se a admissão das pesquisas a partir dos critérios de inclusão e exclusão: a) ser artigo; b) artigos publicados nos últimos 10 anos; c) artigos em língua portuguesa; d) artigos que contenham as palavras-chave no resumo ou no título e; e) que relacionem a educação, escola, ensino com a família das crianças. Sendo assim, qualquer dos artigos que não estejam de acordo com esses critérios serão excluídos da pesquisa.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Após o início das pesquisas nas bases de dados supracitadas, foram encontrados após a aplicação dos critérios, filtros e leitura minuciosa, o total de 9 (nove) artigos, sendo 2 (dois) do *Scielo*, 2 (dois) do *Lilacs* e 5 (cinco) do *Periódico Capes*. Os mesmos artigos que foram encontrados em bases diferentes foram contabilizados somente uma vez.

Nos 9 (nove) artigos, todos tratam da mesma temática, sob diferentes perspectivas. A tabela 1 abaixo apresenta os autores, título do artigo e resultados.

**TABELA 1**

<b>Autores</b>	<b>Título do artigo</b>	<b>Resultados</b>
Santos e Leite (2022)	Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: Análise em uma escola de ensino fundamental.	“Os participantes demonstraram conhecer a temática proposta, porém, ainda necessitam de cursos de capacitação e formação específica no trato com alunos autistas.” (SANTOS; LEITE, 2022, p.1)
Freitas, Montenegro, Fernandes, Delgado, Almeida e Alves (2021)	Habilidades comunicativas em crianças com transtorno do espectro autista: percepção clínica e familiar.	“Verificou que ambos, pais e terapeutas, referiram déficits tanto nas habilidades comunicativas verbais quanto nas não verbais das crianças com TEA.” (FREITAS <i>et al</i> , 2021, p. 9).
Prista (2014)	Autista fala e pensa: um estudo sobre a mediação da maternagem e paternagem.	“A análise mostrou que a aprendizagem do autista depende da forma intencional como me dirijo ao outro e mostra a descontinuidade e rupturas entre o movimento dos pais neste contexto.” (PRISTA, 2014, p. 31)

Benitez e Domeniconi (2014)	Capacitação de agentes educacionais: propostas de desenvolvimento de estratégias inclusivas.	“[...] Os dados analisados evidenciam que a capacitação proposta pode ser considerada como uma estratégia relevante, ainda que incipiente, para promover a participação e o envolvimento (entrelaçamento) dos agentes educacionais.” (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, p. 384)
Shaw (2021)	Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas.	“[...] Foi possível observar a importância do conhecimento, da colaboração e do enfrentamento de desafios pela família, pela escola e por especialistas que, em parceria, podem auxiliar no desenvolvimento de pessoas com TEA, ainda que diante da heterogeneidade e da multifatorialidade do transtorno.” (SHAW, 2021, p. 197)
Minatel e Matsukura (2015)	Famíliares de crianças e adolescentes: percepções do contexto escolar.	“Revelaram dificuldades e desafios, como a busca por uma escola que respondesse às expectativas parentais, a garantia da vaga e a garantia da inclusão e respeito aos direitos do filho enquanto pessoa em desenvolvimento e com necessidades a serem consideradas.” (MINATEL; MATSUKURA, 2015, p. 435)
Vargas e Schmidt (2017)	Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo.	“O envolvimento dos pais e professores/escola como parceiros perante a educação das crianças é fundamental para garantir a adaptação e a aprendizagem dos estudantes.” (VARGAS; SCHMIDT, p. 212)
Felizardo, Silva e Cardoso (2015)	Inclusão e articulação educativa entre professores e pais de crianças com perturbação do espectro autista: percepção de pais e professoras.	“Os resultados do presente estudo revelam a necessidade de otimizar a rede informal dos pais e melhorar a formação parental, particularmente no que diz respeito à utilização de estratégias adequadas à modificação do comportamento (programas e técnicas de reforço) e nos sistemas alternativos de comunicação.” (FELIZARDO et al, p. 96)
Cabral, Falcke e Marin (2021)	Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção dos pais e professoras.	“A análise de conteúdo revelou preocupações, dificuldades, conquistas e perspectivas futuras no âmbito da inclusão.” (CABRAL et al, 2021, p. 493)

Fonte: Elaborado pela autora (MENEZES,2023)

Santos e Leite (2022) discutem que a falta de inclusão é uma das barreiras na qual a crianças com autismo precisam superar. Partindo desse pressuposto, é a educação que tem papel fundamental para a quebra (desestigmatização) dessas barreiras, sobretudo no que se diz respeito aos estímulos e laços sociais, pois são eles que promovem o desenvolvimento cognitivo, incentivam o processo de ensino e aprendizagem, além de abrir variadas possibilidades de protagonismo da criança, em toda sua potencialidade como ser criativo e singular.

Para que a inclusão e o desenvolvimento aconteçam, é necessário que além dos professores capacitados, conforme a LDB (BRASIL, 1996) regulamenta, os pais sejam atuantes nesse processo. Como comentado por Freitas *et al* (2021), os pais também podem ser bons informantes sobre o processo de desenvolvimento comunicativo de seus filhos. Contudo, como retratado por Prista (2014), a família precisa estar adequadamente capacitada para o trabalho educativo com seus filhos, sendo eles também agentes educacionais (BENITEZ; DOMENICONI, 2014).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado dos artigos encontrados indica que é de extrema importância que se desenvolva a inclusão, de modo que é necessária a capacitação dos profissionais que atuarão nesse processo, além da estreita relação com os pais, para que possam melhor intervir e contribuir no processo de desenvolvimento das crianças diagnosticadas com TEA.

Além disso, a relação dos pais com a escola é essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades comunicativas e comportamentais das crianças. Ademais, a obstinação dos profissionais da educação para que suas observações possam ser devidamente consideradas, pois é através desse esforço contínuo e conjunto desses sujeitos, que se pode haver um desenvolvimento eficaz e benéfico, no âmbito educacional na vida dessas crianças.

Pode-se afirmar através desta pesquisa que é de grande benefício para as crianças quando os agentes educacionais trabalham em conjunto com a família, pois nessa troca se constrói efetivamente a inclusão, de modo que as crianças estejam atuantes no meio escolar, com adequadas condições, além de pais que se esforçam por essa inclusão, na busca constante de auxílio a seus filhos no processo educacional, sendo atentos e sensíveis às necessidades de seus filhos.



## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luiz Alberto David; DA COSTA FILHO, Waldir Macieira. A lei 13.146/2015 (o estatuto da pessoa com deficiência ou a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência) e sua efetividade. **Direito e Desenvolvimento**, v. 7, n. 1, p. 12-30, 2016.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Capacitação de agentes educacionais: propostas de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, Jul.-Set., 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Dez. 1996.

CABRAL, Cristiane Soares, Denise FALCKE, and Angela Helena MARIN. "**Relação Família-Escola-Criança Com Transtorno Do Espectro Autista: Percepção De Pais E Professoras.**" Revista Brasileira De Educação Especial 27 (2021): Revista Brasileira De Educação Especial, 2021, Vol.27. Web.

FELIZARDO, Sara Alexandre, Ana Isabel SILVA, and Ana Paula CARDOSO. "**Inclusão E Articulação Educativa Entre Professores E Pais De Crianças Com Perturbações Do Autismo.**" Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación 11 (2015): 94-97. Web.

FONSECA, Maria Elisa; LEON, Viviane. **Contribuições do ensino estruturado na educação de crianças e adolescentes com transtornos do espectro do autismo**. In: SCHMIDT, Carlo (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce- uma introdução as ideias de Feuerstein**. 2.ed.rev.aum. Porto alegre: Artes Médicas,1995.

FREITAS, Fernanda Aparecida Ferreira de; MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; DELGADO, Isabelle Cahino; ALMEIDA, Larissa Nadjara Alves; e ALVES, Giorvan Anderson dos Santos. **Habilidades comunicativas em crianças com transtorno do espectro autista: percepção clínica e familiar**. Revista CEFAC,2022.

MINATEL, Martha Morais, and Thelma Simões MATSUKURA. "**Familiares De Crianças E Adolescentes Com Autismo: Percepções Do Contexto Escolar.**" Revista Educação Especial 28.52 (2015): 429-42. Web.

OLIVEIRA, Andreia Margarida Boucela Carvalho de. **Perturbação do espectro de autismo: a comunicação**. Porto: ed. Porto, 2009

PRISTA, Rosa Maria. **Autista fala e pensa**. pp. 31- 40

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Systematic Review Studies: a Guide for Careful Synthesis of Scientific Evidence**. Brazilian Journal of Physical Therapy, v. 11, n. 1, p. 77– 82, 2007.

SANTOS, Ana Alice Souza dos; LEITE, Daniela Soares. **Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental**. Scielo,2022.

SHAW, Gisele Soares Lemos. **"Relação Entre Família, Escola, Especialistas E O Desenvolvimento De Pessoas Autistas."** Perspectivas Em Diálogo 8.16 (2021): 183-201. Web.

VARGAS, Rosanita Moschini, and Carlo SCHMIDT. **"Envolvimento Parental E a Inclusão De Alunos Com Autismo."** Acta Scientiarum: Education 39.2 (2017): 207-17. Web.

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS

668

Eleusa Maria Passos Tenório<sup>379</sup>

Elisângela Leal de Oliveira Mercado<sup>380</sup>

### RESUMO

O presente resumo estendido visa uma revisão das produções científicas voltadas ao tema do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. A revisão bibliográfica se limitou a teses e dissertações defendidas entre 2013 e 2022 e publicadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tem por objetivo mapear as produções científicas brasileiras acerca do AEE para crianças público da Educação Infantil, verificando aspectos como anos e regiões de maiores incidências, temas abordados, objeto da pesquisa e temáticas abordadas dentro da educação especial e da educação infantil. Os resultados apontam que ainda há carência de pesquisas sobre a temática e a necessidade de um olhar diferenciado na prática do AEE da educação infantil. A importância da Inclusão Escolar desde a tenra infância e a construção de um sistema educacional inclusivo, começando pelas creches.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado.

### INTRODUÇÃO

A presença da educação especial na primeira etapa da educação básica é um tema ainda recente na legislação e práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil em nosso país. A Constituição Federal de 1988 garante o *status* de sujeito de direitos às crianças de zero a seis anos e assegura o direito à educação em instituições de educação infantil, combatendo práticas assistencialista nas creches e escolarizantes na pré-escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura para bebês e crianças espaços educacionais que respeite as infâncias e garanta a visibilidade das crianças com deficiências, destacando a necessidade de um olhar e escuta dos profissionais e gestores no que tange a uma educação inclusiva.

<sup>379</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL na linha de pesquisa Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1348451049261022>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-5704>. E-mail: [eleusatenario@gmail.com](mailto:eleusatenario@gmail.com)

<sup>380</sup> Professora Adjunta II da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2713240004237441> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2815-4813> E-mail: [elisangela.mercado@cedu.ufal.br](mailto:elisangela.mercado@cedu.ufal.br)

Na confluência das Políticas Públicas voltadas para Educação Infantil e Educação Especial concordamos com Mercado, Tenório e Silva (2023) ao destacar dois documentos importantes para o avanço da Educação Infantil e da Educação Especial: A Política Nacional de Educação Infantil (PNEI/2006) e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008) são documentos que preconizam e implementam o AEE às crianças público alvo da educação especial (PAEE) matriculadas na educação infantil, na rede regular de ensino. Tais instrumentos normativos impulsionaram o surgimento de outros documentos legais voltados a assegurar a oferta do AEE, adequado as peculiaridades e especificidades da criança de 0 a 5 anos e 11 meses.

Com o avanço da legislação nacional, o olhar para os bebês e as crianças do PAEE encontra-se baseado na defesa de uma educação de qualidade socialmente referenciada, inclusiva e equitativa, capaz de assegurar a finalidade da educação desde o nascimento e pensar em políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças. (MERCADO; TENÓRIO; SILVA, 2023, p. 119).

Mesmo diante do surgimento de documentos legais garantidores de uma educação inclusiva nos deparamos com realidades diversas nas ofertas do AEE em creches e pré-escolas. Partindo desse contexto, esse estudo tem como finalidade mapear as produções científicas brasileiras acerca do AEE para crianças público da Educação Infantil, verificando aspectos como anos e regiões de maiores incidências, temas abordados, objeto da pesquisa e temáticas abordadas dentro da educação especial e da educação infantil.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é uma revisão bibliográfica buscando um maior conhecimento de produções científicas que abordem o AEE na Educação Infantil. O caminho metodológico partiu da definição dos descritores: “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil” e “Educação Especial na Educação Infantil” e da escolha de duas plataformas de bancos de dados: Catálogo de Teses e dissertações da CAPES (Plataforma Sucupira) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram consideradas publicações dos últimos 10 anos, de 2013 a 2022. A utilização de aspas nos descritores foi necessária uma vez que a princípio foram encontradas publicações com conteúdo diversos e não abordando o tema objeto da pesquisa. Foi ainda necessário o uso do conectivo “na” em ambos os descritores reduzindo os resultados para pesquisas voltadas ao atendimento e não apenas à citação do AEE.

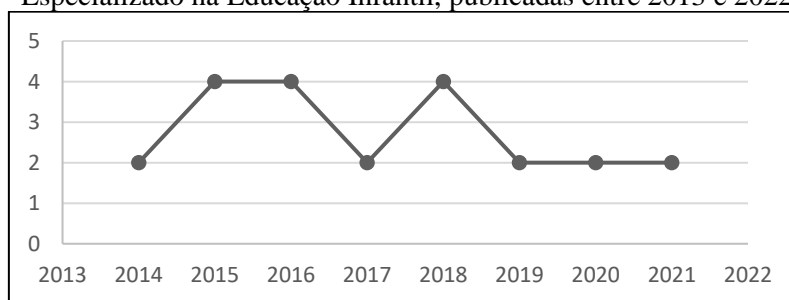
A busca utilizando o termo “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil” resultou em 13 trabalhos na Plataforma Sucupira e 5 na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Com os descritores “Educação Especial na Educação Infantil” obtivemos 16 produções científicas na plataforma CAPES e 8 na BDTD. Como critérios de inclusão foram observados a presença dos termos educação especial, educação infantil ou termos semelhantes no título, resumos ou nas palavras-chaves das publicações, e como critério de exclusão definimos a duplicidade, pesquisas que não entregaram o trabalho final, impossibilitando sua leitura e trabalhos que não abordam a temática em questão. Das 42 publicações selecionadas, a princípio 12 foram duplicações, 7 não tinham como objeto de pesquisa a educação especial na educação infantil e uma não entregou a versão final e não requereu o diploma, embora apareça listada nos resultados da pesquisa na plataforma CAPES. Atendendo aos critérios de inclusão e exclusão foram selecionadas 22 publicações sendo 6 teses de doutorado e 13 dissertações de mestrado acadêmico e 3 de mestrados profissionais.

Os 22 estudos contemplados nesta revisão são: Cotonhoto (2014), Porto (2014), Amorim (2015), Christo (2015), Nunes (2015), Silveira (2015), Camizão (2016), Sant’Anna (2016), Santos, (2016), Teixeira (2016), Machado (2017), Santos (2017), Ferreira (2018a), Ferreira (2018b), Piloto (2018), Santos (2018), Nascimento (2019), Silvia, (2019), Amorim (2020), Gomes (2020), Barros (2021) e Sousa (2021).

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

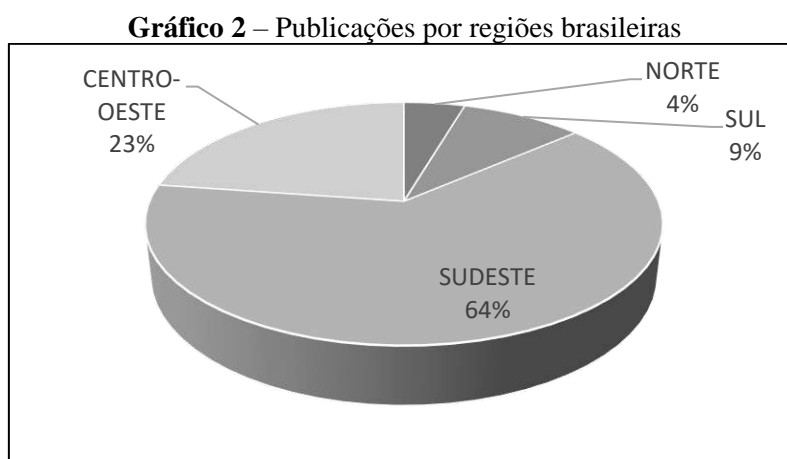
A revisão das publicações selecionadas traz um panorama reduzido de pesquisa sobre a Educação especial ofertada na educação infantil nos últimos 10 anos. Verificamos a ausência de trabalhos publicados em 2022 e um tímido aumento de publicações entre 2015 e 2016 (Gráfico 1).

**Gráfico 1** – Quantidade de teses e dissertações sobre o tema Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, publicadas entre 2013 e 2022



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Essas publicações estão fortemente concentradas em Programas de Pós-graduações de Universidades Federais e Estaduais da região Sudeste do Brasil, apontando uma carência de estudos em relação a região Norte e, especialmente, Nordeste do país, que não apresentou nenhum trabalho na área durante o período (Gráfico 2).



Fonte: Elaborado pelas autoras

Nos trabalhos selecionados encontramos duas publicações que objetivaram a formação de professores da educação infantil em relação à inclusão de crianças com deficiência. Sant'Anna (2016) traz a proposta de uma formação para professores da educação infantil, tendo o brincar como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças PAEE, enquanto a dissertação de Barros (2021) aborda a importância da formação dos professores da educação infantil em relação à inclusão. Sua pesquisa resultou em um e-book elaborado a partir das demandas dos professores.

Sete pesquisas estudaram documentos e observaram as práticas dos atendimentos ofertados às crianças PAEE buscando entender como ocorrem. Sousa (2021) investigou se haveria especificidade no AEE da educação infantil e constatou que não houve diferença de atendimento mesmo diante da consciência de que a educação infantil é uma etapa de vida diferente do ensino fundamental. Christo (2015), Silveira (2015), Santos (2016), Santos (2017), Nascimento (2019) e Gomes (2020) trazem como objetivos de suas pesquisas analisar as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil.

Nas pesquisas de Cotonhoto (2014), Amorim (2015), Amorim (2020) e Silva (2019)

traz o questionamento de como o AEE pode contribuir para a sala de aula comum, como é feita essa articulação e abordam termos como o modelo de gestão participativa e trabalho colaborativo.

Encontramos o estudo das políticas públicas voltadas ao AEE e a educação infantil na dissertação de Santos (2018) e de Ferreira (2018a). Enquanto isso, Nunes (2015) e Piloto (2018) se preocupam com o estudo e pesquisa do cumprimento das leis no que se refere a garantia da oferta do AEE, o acesso e a permanência das crianças PAEE na escola comum.

Ferreira (2018b) traz a questão de como identificar quem são as crianças PAEE e quais são as práticas de avaliações utilizadas pelos professores de educação especial. Teixeira (2016) provoca a discussão sobre a implementação gradual da política bilíngue na educação infantil, enquanto Porto (2014) defende o uso da afetividade como catalizador da aprendizagem em crianças com deficiência, e Camizão (2016) buscar observar se o modelo médico-psicológico persiste nos AEE na educação infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da revisão aqui apresentada, constatamos que as produções científicas tratando do tema da Educação Especial e do AEE para crianças da educação infantil concentram-se na região Sudeste, apontando a necessidade de mais estudos voltados para outras regiões brasileiras principalmente no Norte e no Nordeste do país e que o número de publicações resultantes de pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema em questão tem diminuído nos últimos dois anos, chegando a não haver publicações em 2022.

Outro ponto de destaque é o fato constatado em diversos estudos de que mesmo com diversos documentos legais defendendo a implementação do AEE na educação infantil como garantia da educação para crianças PAEE, mesmo com conquistas significativas em relação às políticas públicas voltadas a educação especial e a educação infantil, não há uma conformidade nas práticas da educação especial em relação às especificidades da criança de zero a seis anos, desmontando uma realidade distante da preconizada nos documentos legais. Ainda há uma carência de pesquisas sobre a temática e a necessidade de um olhar diferenciado na prática do AEE da educação infantil. A importância da Inclusão Escolar desde a tenra infância e a construção de um sistema educacional inclusivo, começando pelas creches.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Gabriely Cabestre. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso. 2015. 137 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

AMORIM, Gabriely Cabestre. Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o atendimento educacional especializado na educação infantil. 2020. 190 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2020.

BARROS, Erica da Costa. ABC da educação especial na educação infantil. 2021. 58 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

CAMIZÃO, Amanda Costa. Conhecimento, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora? 2016. 180 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CHRISTO, Patrícia Santos Conde Deq. Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil. 2015. 170 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COTONHOTO, Larissy Alves. Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. 275 f. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FERREIRA, Maria Cicera. Plano estadual de educação do Mato Grosso do Sul (2014-2024): atendimento educacional especializado na educação infantil. 2018a. 147 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

FERREIRA, Simone Denise Gonçalves. Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados/MS. 2018b. 83 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GOMES, Michelle Rodrigues. O atendimento educacional especializado na educação infantil promovido pelo centro de referência em inclusão educacional Gabriel Lima Mendes, Belém - Pará. 2020. 136 f. **Dissertação** (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MACHADO, Gabriela. Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na educação infantil de Dourados/MS. 2017. 111 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.



MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; TENÓRIO, Eleusa Maria Passos; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. Políticas públicas e a confluência entre educação especial e educação infantil. In: SANTOS, Karla de Oliveira; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. **Políticas educacionais em foco: pesquisas e reflexões**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 113-130. ISBN: 978-65-265-0358-4.

NASCIMENTO, Selma Soares do. Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. 2019. 197 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

NUNES, Mônica Isabel Canuto. Crianças público alvo da educação especial na educação infantil. 2015. 148 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez. Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados. 2018. 220 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PORTO, Vívica Camila Cortes. Afetividade nas práticas pedagógicas: implicações para o desenvolvimento da criança pequena com deficiência. 2014. 155 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes. Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar. 2016. 166 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2016.

SANTOS, Fernanda Viannay Siqueira dos. O atendimento educacional especializado na educação infantil, enquanto política pública no município de Niterói. 2018. 134 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. 2017. 194 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Lais Carla Simeão da Silva. Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil. 2016. 166 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SILVA, Maciel Cristiano da. Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão. 2019. 273 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVEIRA, Roberta Karoline Rodrigues da. Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum. 2015. 156 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SOUZA, Katia Cilene de. O trabalho educativo do atendimento educacional especializado na educação infantil. 2021. 117 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado. 2016. 243 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

**ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR EM MACEIÓ/AL:  
a luta pelo direito à educação para crianças em tratamento de saúde**

906

PORANGABA, Laura Regina Bezerra<sup>381</sup>

SILVA, Iris Ferreira da<sup>382</sup>

MERCADO, Elisangela Leal<sup>383</sup>

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência desenvolvido num projeto de extensão com crianças em tratamento oncológico em um hospital privado Alagoas, refletindo sobre as ações extensionistas realizadas no atendimento pedagógico em ambiente hospitalar realizadas nesse contexto. Discute as ações extensionistas entre o Centro de Educação (CEDU), Hospital Veredas e Instituto Artur Amorim na garantia do direito à educação e promoção da saúde às crianças e estudantes atendidos pelo sistema único de saúde (SUS) na Casa da Criança. Fundamentados na legislação que ampara os direitos da criança e do adolescente em tratamento de saúde à educação e nas orientações e estratégias da classe hospitalar a análise desse relato contribuir para a ampliação das discussões sobre a necessidade da informação dos direitos educacionais que as crianças e adolescentes em situação hospitalar.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Atendimento Pedagógico Hospitalar. Extensão.

**INTRODUÇÃO**

A educação é direito de todos dever da família e do estado promovida em colaboração com a sociedade, conforme determina o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A obrigatoriedade de acesso, permanência e aprendizado desde a tenra infância perpassa a situação das crianças que se encontram em tratamento de saúde em ambiente hospitalar e domiciliar. Para Mercado (2022, p. 83) “o preceito legal da educação como direito é pilar fundamental de todos os cidadãos, estejam eles hospitalizados, acamados em domicílio, casa-lar, casa de passagem ou em outras instituições”. O Estado brasileiro deve assegurar às crianças e estudantes em tratamento de saúde impossibilitados de frequentarem a escola o atendimento pedagógico-educacional na forma de Classe Hospitalar, Atendimento no leito ou Atendimento Domiciliar.

<sup>381</sup> Laura Regina Bezerra Porangaba. Universidade Federal de Alagoas. lauraporan@gmail.com, orcid 0009-0007-1751-7638, //lattes.cnpq.br/4048085422916182

<sup>382</sup> Iris Ferreira da Silva. Universidade Federal de Alagoas. iris\_ferreiraa@homail.com, orcid 0000-0001-7155-2249, //lattes.cnpq.br/9642675136786963

<sup>383</sup> Elisangela Leal de Oliveira Mercado. Universidade Federal de Alagoas. Elisangela.mercado@cedu.ufal.br, orcid 0000-0003-2815-4813, http://lattes.cnpq.br/2713240004237441

Com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e art. 9º dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados (Resolução CONANDA nº 41/1995) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 o Brasil caminha na direção de um sistema educacional inclusivo, principalmente para aqueles que permaneceram historicamente a margem do sistema educacional. Com a aprovação da lei nº 13.716/2018 é avigorado a obrigação do Estado em assegurar o atendimento educacional a crianças e estudantes da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Contudo, muitas crianças ainda seguem fora dos bancos escolares:

Cerca de 244 mil crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estão fora das escolas no Brasil. O número é produto de um levantamento da organização Todos Pela Educação, com dados de 2021, que registram um crescimento de 171,1% na evasão escolar em relação a 2011 (PUENTE, 2021, p. 1).

Estes dados apontam que grande parcela da população segue na invisibilidade e, diariamente, tem o direito constitucional violado.

[...] estima-se que, para o Brasil, para cada ano do biênio 2018-2019, ocorrerão 420 mil casos novos de câncer, sem considerar o câncer de pele não melanoma. Uma vez que o percentual mediano dos tumores infantojuvenis observados nos RCBP brasileiros é de 3%, depreende-se que ocorrerão 12.500 casos novos de câncer em crianças e adolescentes (até os 19 anos). As Regiões Sudeste e Nordeste apresentarão os maiores números de casos novos, 5.300 e 2.900, respectivamente, seguidas pelas Regiões Centro-Oeste (1.800 casos novos), Sul (1.300 casos novos) e Norte (1.200 casos novos) (INCA, 2017 p. 56).

A situação de crianças e estudantes que são afastados temporariamente e corriqueiramente do ambiente escolar, devido a batalha cotidiana contra o câncer, não deveria resultar na reprovação e exclusão. Junto a estes temos as pessoas com insuficiência renal crônica, com traumas ortopédicas e outros que não recebem amparo da saúde e da educação para usufruírem outros direitos. Complementando esse pensamento, Fontes (2015) defende que estar no hospital impõe novos papéis sociais às crianças e estudantes e como tal, exigem práticas de acompanhamento pedagógicos específicas e diferenciadas.

A ação integrada entre os sistemas de saúde e educação devem organizar o atendimento pedagógico-educacional aos estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou domiciliar (BRASIL, 2001). Este artigo tem como objetivo apresentar um relato de experiência

desenvolvido num projeto de extensão com crianças em tratamento oncológico em um hospital privado Alagoas, refletindo sobre as ações extensionistas realizadas no atendimento pedagógico em ambiente hospitalar realizadas nesse contexto. Crianças e estudantes em tratamento de saúde impedidas de frequentarem a escola temporariamente ou em vários períodos do ano letivo escolar convivem anualmente com a reprovação escolar e o atraso no processo de aprendizagem, contribuindo para o aumento nos indicadores de analfabetismo e fracasso escolar.

A relevância desse estudo consiste em apresentar para a comunidade a importância de se ter um acompanhamento pedagógico dentro do ambiente hospitalar para que os jovens e crianças em condição de enfermidade possam dar prosseguimento a sua vida educacional após o término do tratamento.

## **METODOLOGIA**

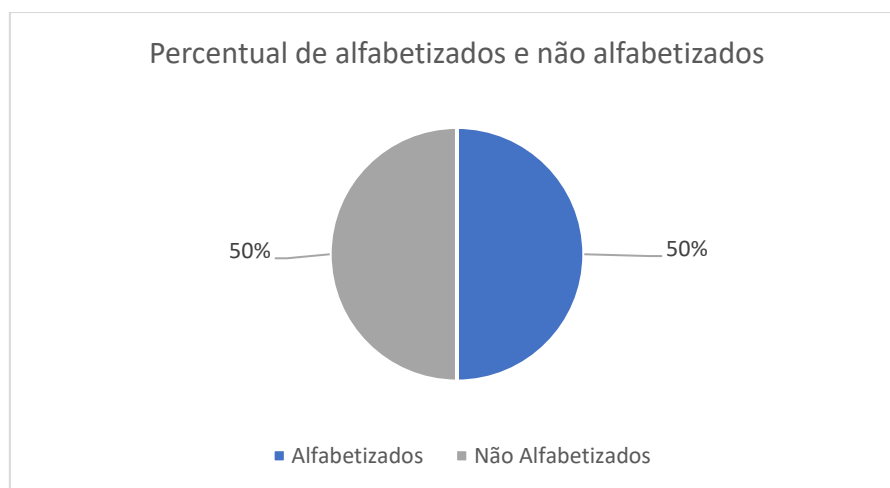
A experiência resulta da pesquisa de extensão “Estudar Não Importa o Lugar!” desenvolvida por meio da parceria entre o CEDU da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o Hospital Veredas e o Instituto Artur Amorim na garantia do direito à educação e promoção da saúde às crianças e estudantes atendidos pelo sistema único de saúde (SUS) na Casa da Criança. Participaram das atividades extensionista estudantes do Curso de Pedagogia do CEDU, de diversos períodos, e os responsáveis pelas crianças em tratamento oncológico internadas na ala da pediatria desse hospital.

Dentre os instrumentos metodológicos utilizados temos uma entrevista semiestruturada realizadas com os responsáveis das crianças, compreendendo informações relacionadas aos dados pessoais das crianças e seus responsáveis, o nível escolarização de cada um, a condição de matrícula escolar, a relação destas crianças com a escola de origem e o conhecimento a respeito do direito à educação para seus filhos. Após a entrevista foi realizado uma conversa acerca do trabalho a ser realizado e a importância da família na luta pela manutenção da escolarização em ambiente hospitalar.

Com a anuência da família deu-se início a realização de atividades com a natureza educativa voltadas ao processo de alfabetização e letramento das crianças acompanhadas pelo projeto.

## RESULTADOS

Na anamnese, para o tratamento dos dados foram estabelecidos alguns critérios por idade, ano escolar, frequência escolar e se eram alfabetizados. Assim, constatou-se que:



Fonte: as autoras (2023)

Dos 50 % dos entrevistados que afirmaram saber ler, possuíam de 13 a 17 anos e disseram que ao descobrir a patologia já estavam no ensino fundamental II ou mesmo no ensino médio, portanto já haviam aprendido as competências necessárias para decodificar as palavras. Já dos 50% que afirmaram não saber ler, possuíam idades entre 3 a 12 anos, dessa porcentagem 03 crianças afirmaram que nunca haviam ido à escola. Para estes a descoberta da patologia foi antes mesmo de iniciar a vida escolar ou durante o ensino fundamental I, etapa de extrema relevância para aprender essas habilidades que desenvolvem a aprendizagem da leitura e da escrita.

A educação para essas crianças se justifica não só como uma obrigatoriedade legislativa como também dignidade de vida. Ressaltamos assim a importância de um profissional qualificado para o atendimento pedagógico hospitalar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que este relato de experiência traz em seu torso informações a respeito de como o projeto foi fundamental apresentar o direito acerca ao atendimento pedagógico hospitalar para os responsáveis dos atendidos.

Os responsáveis tinham bastante dificuldade em compreender sobre a possibilidade de o ensino ter continuidade mesmo no contexto hospitalar, assim como, o não conhecimento deste

direito, que dentro do estado até aquele ano não possuía atendimento pedagógico nos hospitais, o que acaba dificultando o acesso a continuidade dos estudos.

Os resultados apontaram para a necessidade de disseminar o conhecimento sobre os direitos da criança hospitalizada e principalmente como manter as famílias que deveriam ser o alvo dessas políticas informadas afins de garantir o cumprimento do mesmo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. Aprova na íntegra o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos direitos da criança e do adolescente hospitalizados. **Diário Oficial da União**, Seção 1, de 17/10/1995. Brasília, DF, CONANDA, 1995.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de novembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, DF, 1996.

FONTES, R. S. A Educação no Hospital: um direito à vida. **Dossiê Políticas de Educação Escolar em Contextos Hospitalares**. v. 4, n. 1, p. 113-126, 2015.

INCA. Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. **Estimativa 2018: incidência de câncer no Brasil**. Coordenação de Prevenção e Vigilância. Rio de Janeiro: INCA, 2017.

MEC. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001

MERCADO, Elisângela. Direito à educação em ambiente hospitalar e domiciliar para crianças e jovens em tratamento de saúde. SILVA, Maria Rosa; NUNES, Jéssica Ferreira; MERCADO, Elisângela (org.) **Direitos da Criança Hospitalizada**. Arapiraca: Eduneal, 2022, p. 83-99.

PUENTE, Beatriz. Com maior número em seis anos, Brasil tem 244 mil jovens de 6 a 14 fora da escola. **CNN Brasil**, 02/12/2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/com-maior-numero-em-seis-anos-brasil-tem-244-mil-jovens-de-6-a-14-fora-da-escola/> Acesso em: 14 mar. 2023

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, práticas e políticas na área de necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

**AVALIAÇÃO DE UM VÍDEO PARA ENSINAR PROFESSORES A IDENTIFICAREM AS PREFERÊNCIAS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

MOTA, Fernanda Santos

RIBEIRO, Daniela Mendonça

**RESUMO**

A identificação de itens de preferência, os quais podem influenciar processos motivacionais e funcionar como reforçadores, é fundamental para o sucesso de intervenções educacionais com pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Considerando a necessidade de se ampliar o acesso de profissionais da educação a intervenções baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o objetivo deste estudo foi verificar os efeitos da videomodelação na implementação de uma avaliação de preferência com pares de estímulos por quatro professoras de uma escola pública. Um delineamento de linha de base múltipla não concorrente entre os participantes foi utilizado. O procedimento foi composto por três etapas: pré-teste, ensino por videomodelação e pós-teste. Todas as professoras conduziram corretamente, no mínimo, 90% dos passos constituintes de uma avaliação de preferência com pares de estímulos nos pós-testes. Estes resultados contribuem para o desenvolvimento de programas de ensino de professores para a implementação de procedimentos baseados na ABA.

**Palavras-chave:** Avaliação de Preferência. Videomodelação. Formação de professores. Análise do Comportamento Aplicada.

**INTRODUÇÃO**

De acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, APA, 2013), o autismo é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento e denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Suas principais características são déficits na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Tem sido classificado como leve, moderado ou severo, levando em consideração o grau de comprometimento nos diversos campos do desenvolvimento e o nível de dependência de ajuda da pessoa (DSM-5, APA, 2013).

Pesquisas realizadas nos últimos 50 anos têm demonstrado que intervenções baseadas na Análise do Comportamento são bastante eficientes, tanto para minimizar os déficits, quanto para ensinar uma variedade de repertórios para pessoas com TEA (Fisher; Groff; Roane, 2011; Lerman; Vorndran; Kuhn, 2004). Além disso, tais intervenções têm sido amplamente divulgadas por possuírem vasta evidência científica acerca de sua efetividade (Fisher et al.,



2011; LeBlanc; Heinicke; Baker, 2012; Normand; Kohn, 2013).

Por essa razão, a intervenção baseada na Análise do Comportamento tem sido recomendada por organizações e instituições como, por exemplo, a Association for the Science of Autism Treatment of the United States, o New York Department of Health Clinical Practice (1999a, b, c), National Autism Center (2015), United States Surgeon General (1999) e a Association of Professional Behavior Analysts (CA) (MIGUEL, 2005; SELLA; RIBEIRO, 2018). No Brasil, a ABA tem sido recomendada por diversos órgãos e instituições como a Organização Pan Americana de Saúde - Brasil (OPAS/OMS Brasil, 2017), a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019), o Ministério da Saúde (BRASIL, 2015) e o Governo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

A intervenção para pessoas com TEA baseada na Análise do Comportamento possuias seguintes características: é intensiva (30 a 40 horas semanais), duradoura (no mínimo 2 anos) (Lovaas,1987; Salows; Graupner, 2005) e precoce (deve ter início antes dos 4 anos de idade) (Cautilli et al., 2002; Landa, 2007). Tal intervenção é composta pelas seguintes etapas:

(1) avaliação das preferências e dos comportamentos da pessoa; (2) estabelecimento de prioridades e dos objetivos da intervenção; (3) delineamento da intervenção em termos da seleção dos procedimentos de ensino e dos métodos de registro do desempenho; (4) implementação da intervenção; e (5) acompanhamento da aprendizagem (Sella; Ribeiro, 2018; Vargas, 2009).

É importante ressaltar que a identificação de itens preferidos, que podem influenciar processos motivacionais e funcionar como reforçadores, é fundamental para o sucesso de intervenções com pessoas com TEA (Tulis et al., 2011). Além disso, o arranjo de consequências específicas para cada pessoa, ao longo da aplicação de um programa de ensino ou na elaboração do Programa de Ensino Individualizado (PEI), é fortemente sugerido por uma serie de orientações a professores e pela legislação brasileira como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p.16), o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2006, Art. 8º), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, Capítulo IV), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017, Art. 59) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p.63). Isso porque, de acordo com tais orientações, o currículo deve ser planejado considerando a especificidade de cada pessoa, ou seja, os interesses e as necessidades, de forma a atender a diversidade e garantir seu pleno acesso ao currículo com condições de igualdade. Nessa perspectiva, as atividades devem ser planejadas a partir das habilidades e dos déficits, bem como

das preferências, de cada pessoa (Ribeiro; Sella, 2018,p. 116).

Diante do exposto e considerando a importância de (a) se identificar as preferências de crianças com TEA e (b) de se garantir que a intervenção seja conduzida também em contexto educacional, o objetivo deste estudo foi verificar os efeitos da videomodelação para ensinar quatro professoras de estudantes com TEA a conduzir uma avaliação de preferência com pares de estímulos. Além disso, foi verificado se as participantes aprenderam a conduzir uma avaliação de preferência com pares de estímulos, bem como a analisar e a interpretar os dados obtidos.

## **METODOLOGIA**

Um delineamento de linha de base múltipla não concorrente entre as participantes (Watson; Workman, 1981) foi utilizado para avaliar os efeitos da videomodelação na implementação de uma avaliação de preferência com pares de estímulos. Foram convidadas quatro professoras do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino de Maceió, aqui referidas como P1, P2, P3 e P4, que concordaram em participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, elas foram questionadas sobre seu conhecimento acerca de avaliações de preferência e todas relataram que nunca realizaram avaliações de preferência e que desconheciam esse conceito. O projeto do presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o Parecer n. 3.032.357, atendendo à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

Os seguintes critérios de inclusão para participação no estudo foram adotados: (1) ter, pelo menos, um estudante com TEA em sua sala de aula; (2) obter menos de 50% de respostas corretas em um teste com 14 questões de múltipla escolha sobre avaliações de preferência; (3) obter menos de 50% de respostas corretas na implementação da avaliação de preferência com pares de estímulos em cada sessão de pré-testes; e (4) ter disponibilidade de duas horas semanais para participar do estudo. A Tabela 1 apresenta uma caracterização das participantes.

A principal variável dependente foi a porcentagem de passos executados corretamente, dentre os 15 passos identificados para a condução de uma avaliação de preferência com pares de estímulos. Considerando que as participantes foram solicitadas a conduzir uma avaliação de preferência com seis itens e que cada item deveria ser apresentado com cada um dos outros cinco itens, a avaliação deveria ser composta por 15 tentativas. O desempenho das participantes em cada um dos passos foi registrado em uma folha de registro elaborada especificamente para esta finalidade.

A coleta de dados teve duração de, aproximadamente, 17 dias. Inicialmente foi aplicado um teste com 14 perguntas de múltipla escolha sobre avaliações de preferência (traduzido e adaptado de Deliperi et al., 2015), para verificar o conhecimento das participantes sobre avaliações de preferência. Em seguida, foram conduzidos, no mínimo, dois pré-testes com cada participante por meio de role-play, com o objetivo verificar se as participantes sabiam realizar uma avaliação de preferência com pares de estímulos no início do estudo. Durante os pré-testes, não foi fornecido feedback para as respostas corretas e incorretas emitidas pelas participantes. Na etapa de ensino por videomodelação, foi utilizado um modelo de vídeo, produzido em outro estudo das autoras, o qual foi validado por especialistas. Cada participante recebeu uma caneta, um bloco para anotações e um pen drive contendo o vídeo. Ao entregar o material, a pesquisadora forneceu a seguinte instrução: “Você deve assistir ao vídeo na íntegra quantas vezes achar necessário, e, se quiser, poderá tomar notas”. Elas também foram instruídas sobre como pausar e retroceder o vídeo e solicitadas a não realizar qualquer pesquisa adicional sobre o conteúdo do vídeo. Optou-se por permitir que as participantes assistissem ao vídeo em casa em virtude de maior conforto e flexibilidade (ritmo próprio). Além disso, elas puderam reproduzir o vídeo quantas vezes fossem necessárias. Após o ensino, três pós-testes com cada participante foram conduzidos da mesma maneira como nos pré-testes, com o objetivo de verificar os efeitos do ensino por videomodelação na condução de avaliações de preferência com pares de estímulos. Caso algum participante implementasse menos de 90% dos passos corretamente em algum pós-teste, o ensino por videomodelação seria reintroduzido. As sessões foram repetidas até que cada participante alcançasse o critério de desempenho de 90% de passos implementados corretamente em dois pós-testes consecutivos.

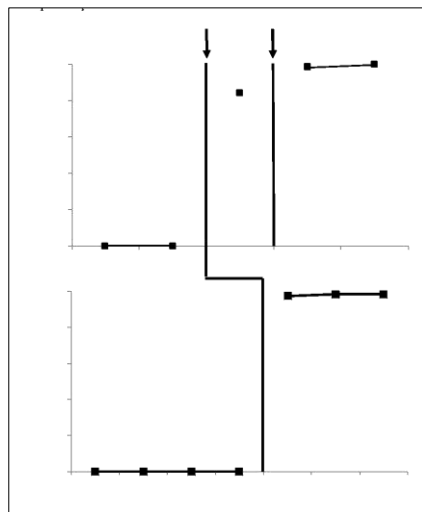
Aproximadamente 50% das gravações foram encaminhadas a um segundo observador. Este, por sua vez, registrou as respostas das participantes na folha de registro. O índice de fidedignidade foi de 100% para os pré-testes e de 98,95% (variação entre 98,42% e 99,21%) para os pós-testes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

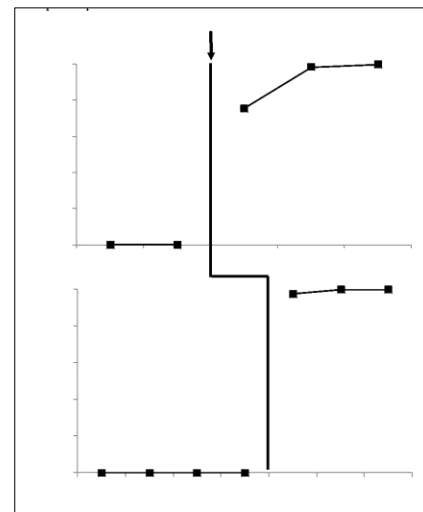
Todas as participantes assistiram ao vídeo três vezes em suas casas e P1, P2 e P3 o assistiram mais uma vez imediatamente antes do pós-teste, totalizando assim o tempo médio de ensino em 1 hora e 5 minutos. O tempo médio de ensino foi menor do que o relatado no estudo de Lavie e Sturmey (2002), em que o tempo médio de ensino foi de 80 minutos. A Figura 1

exibe os resultados de P1 e de P2 nos pré e pós-testes conduzidos antes e depois da exposição ao vídeo.

No pós-teste introduzido logo após a exposição ao vídeo, P2 e P4 executaram mais de 90% dos passos corretamente. Por outro lado, P1 e P3 tiveram desempenho abaixo de 90% dos passos implementados corretamente e P1 foi exposta ao vídeo novamente e P3 acessou suas anotações. Em seguida, ambas alcançaram critério no pós-teste. É importante ressaltar que a maioria das respostas incorretas consistiu em: não registrar o item selecionado; apresentar itens pela terceira vez consecutiva; fornecer acesso ao item escolhido por menos de 30 segundos; não remover imediatamente o item não escolhido; e não apresentar todos os pares da matriz. Tais respostas incorretas são semelhantes às dos estudos de Graff e Karsten (2012) e Rosales et al. (2015), nos quais a maioria das respostas incorretas dos participantes foi fornecer acesso ao item por tempo incorreto e apresentar os estímulos incorretamente.



**Figura 1:** Porcentagem de passos executados corretamente nos pré e pós-testes por P1 e P2.



**Figura 2:** Porcentagem de passos executados corretamente nos pré e pós-testes por P3 e P4.

Em geral, esses resultados estendem a literatura sobre o uso de videomodelação como um procedimento eficiente para ensinar os profissionais a conduzirem avaliações de preferência. A eficiência da videomodelação em pacotes de ensino tem sido demonstrada quando combinadas com instruções orais, semelhante ao estudo de Deliperi et al. (2015) que utilizaram um vídeo que incluía instrução oral, com duração de 18 minutos e 36 segundos para ensinar a condução de avaliação de preferência com pares de estímulos em 20 passos. Ela tem sido demonstrada também em combinação com instruções escritas, como no estudo de Rosales et al. (2015) que utilizaram um vídeo com duração de 6 minutos e 50 segundos para ensinar

três tipos de avaliações de preferência (com pares de estímulos, com múltiplos estímulos sem reposição e observação de operante livre) em 21 passos, sendo 14 passos da avaliação de preferência com pares de estímulos. É importante ressaltar que nenhum desses estudos relatou ter validado o conteúdo do vídeo utilizado, como realizado no presente estudo. Além disso, nesses estudos, a videomodelação foi combinada com outros componentes de ensino como as instruções orais ou escritas, incluindo resumos de estudos da literatura.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo verificar os efeitos da videomodelação sobre a condução de uma avaliação de preferência com pares de estímulos por quatro professoras de crianças com TEA. Para isso foi utilizado o vídeo confeccionado e validado por seis avaliadores em estudo anterior. Considerado adequado ao propósito de ensinar a condução de avaliação de preferência com pares de estímulos. Não encontramos estudos que validaram os vídeos utilizados para ensinar a condução de avaliações de preferência, o que caracteriza um aspecto inovador do presente trabalho.

Portanto, foram verificados os efeitos da videomodelação na implementação de uma avaliação de preferência com pares de estímulos por professores de estudantes com TEA. Todas as participantes alcançaram critério de desempenho após a exposição ao vídeo, executando corretamente todos os passos necessários para a condução de uma avaliação de preferência com pares de estímulos.

Os resultados contribuem para a literatura acerca do ensino de avaliações de preferência para profissionais que atuam com estudantes com TEA. Sob o ponto de vista experimental, eles apresentam um procedimento eficiente para tal ensino, visto que a intervenção teve curta duração e todas as participantes alcançaram critério de desempenho nos pós-testes. Sob o ponto de vista aplicado, tais resultados corroboram que a videomodelação pode ser uma importante aliada para desenvolvimento de programas de ensino da aplicação de intervenções comportamentais.

### REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/promocao-da-saude/52495-sus-oferece-linha-de-cuidado-a-pessoa-com-transtorno-do-espectro-do-autismo>. Acesso em: 11 fev. 2020.

CAUTILLI, J. D.; HANCOCK, M. A.; THOMAS, C. A.; TILLMAN, C. **Behavior Therapy and Autism: Issues in Diagnostic and Treatment**. The Behavior Analysis Today, Hoboken, NJ, v. 3, p. 229-242, 2002.

DELIPERI, P.; VLADESCU, J. C.; REEVE, K.; REEVE, S.; DEBAR, R. **Training staff to implement a paired-stimulus preference assessment using video modeling with voiceover instruction**. Behavioral Interventions, US, v. 30, 2015, p. 314-332. DOI: 10.1002/bin.1421.

FISHER, W. W.; GROFF, R. A.; ROANE, H. S. **Applied behavior analysis: History, philosophy, principles, and basic methods**. In: FISHER, W. W.; PIAZZA, C. C.; ROANE, H. S. (Ed.), Handbook of Applied Behavior Analysis. New York, NY: Guilford Press, 2011, p.3-13.

GRAFF, R. B.; KARSTEN, A. M. **Evaluation of a self instruction package for conducting stimulus preference assessments**. Journal of Applied Behavior Analysis, Hoboken, NJ, v. 45, n. 1, Spring 2012, p. 69-82. DOI: 10.1901/jaba.2012.45-69.

LAVIE, T.; STURMEY, P. **Training staff to conduct a paired-stimulus preference assessment**. Journal of Applied Behavior Analysis, Hoboken, NJ, v. 35, n. 2, Summer 2002, p. 209-211.

MIGUEL, C. F. ABA - **Análise aplicada do comportamento**. Artigo publicado no BAB -Boletim Autismo Brasil, n.2, jun 2005. Disponível em: <https://sites.google.com/site/desvendandooautismo/aba---analise-aplicada-do-comportamento>. Acessado em set 2017.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANADA SAÚDE/Organização Mundial da Saúde–OPAS/OMS no Brasil. **Folha informativa - Transtorno do espectro autista**. Brasília, DF: Folha informativa atualizada em abril de 2017. Disponível em:

[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5651:folha-informativa-transtornos-do-espectro-autista&Itemid=1098](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5651:folha-informativa-transtornos-do-espectro-autista&Itemid=1098). Acesso em: 11 fev. 2020.

RIBEIRO, D. M.; SELLA, A. C. Descobrimo as Preferências da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. In: **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. RIBEIRO, D. M.; SELLA, A. C. (org.). Curitiba: Appris, 2018, p. 105-124.

ROSALES, R.; GONGOLA, L.; HOMLITAS, C. **An evaluation of video modeling with embedded instructions to teach implementation of stimulus preference assessments.** Journal of Applied Behavior Analysis, Hoboken, NJ, v. 48, n. 1, Spring 2015, p. 209-214. DOI:10.1002/jaba.174.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Saúde. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** São Paulo: Secretaria da Saúde, 2014. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/ses/perfil/profissional-%20da-saude/homepage/destaques/protocolo-do-estado-de-sao-paulo-de-diagnostico-%20tratamento-e-encaminhamento-de-pacientes-com-transtorno-do-espectro-autista-tea>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **O que é Análise do Comportamento Aplicada.** In: Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista. RIBEIRO, D. M.; SELLA, A. C. (org.). Curitiba: Appris, 2018, p. 45-58.

VARGAS, J. S. **Improving sensitivity to progress: recording methods.** In: VARGAS, J. S. Behavior Analysis for Effective Teaching. New York, NY: Routledge, 2009, p. 94-115.

WATSON, P. J.; WORKMAN, E. A. **The non-concurrent multiple baseline across-individuals design:** An extension of the traditional multiple baseline design. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, v. 12, n. 3, 1981, p. 257-259.

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SUA CORRELAÇÃO COM OS  
ASPECTOS MOTORES DA PSICOMOTRICIDADE:  
UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

SANTOS, Luciana R L<sup>384</sup>

MARQUES, Leonardo B<sup>385</sup>

**RESUMO**

O contexto escolar atual apresenta muitas crianças e adolescentes com dificuldades na aprendizagem que não alcançam o desempenho esperado pela faixa de idade e nível acadêmico a que pertencem. O presente estudo se propõe a investigar a partir da literatura uma possível ligação entre a psicomotricidade e o desenvolvimento intelectual. Este trabalho de revisão se inicia pela análise dos aspectos gerais dos trabalhos publicados que ora se assemelham, ora se diferenciam. Esse movimento provocou reflexões quanto as pesquisas e estudos produzidos gerando uma discussão passível de construção teórica por meio da qual se demonstra que o desempenho motor em atraso influencia na atenção e, conseqüentemente, interfere nas relações sociais, emocionais e acadêmicas. A partir deste ponto, o uso da avaliação psicomotora como instrumento auxiliar na detecção das dificuldades, aliada a educação psicomotora desde os anos iniciais, pode ser implantada como medida preventiva promovendo a maximização dos potenciais de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dificuldades de Aprendizagem. Psicomotricidade. Motor.

**INTRODUÇÃO**

O contexto escolar atual revela que muitas crianças e adolescentes apresentam em algum nível de especificidade determinadas dificuldades na aprendizagem formal. O resultado de pesquisas recentes vem confirmando quantitativamente e qualitativamente esse contexto, como comprovado pela prova Brasil – SAEB (relatório de resultados SAEB, 2019). O relatório final tem por objetivo descobrir se o domínio de habilidades básicas necessárias a educação formal inicial foi alcançada ao final do 5º ano do fundamental. Em 2019 o relatório de avaliação da alfabetização apresentado indicou em seu resultado a existência de um “contingente significativo” abaixo da média nacional tanto em proficiência no português quanto por analogia aproficiência em matemática, são 38,91% para a primeira e 48,5% para a segunda.

O presente estudo se propõe a investigar uma, possível, estreita ligação entre a

<sup>384</sup> Luciana R. L. Santos. Universidade Federal de Alagoas. lu.rosysantos@gmail.com. Orcid:0000-0001-51067449. <http://lattes.cnpq.br/2616227167798635>

<sup>385</sup> Leonardo Brandão Marques. Universidade Federal de Alagoas. Leonardo.marques@cedu.ufal.br Orcid:0000-0003-4993-4587. <http://lattes.cnpq.br/3705407022339177>



psicomotricidade e o desenvolvimento intelectual, convalidado através das expressivas dificuldades no desempenho educacional. Partindo da problemática relacional entre a leitura e escrita e o desenvolvimento motor, existirá uma relação direta de consequência entre as dificuldades de aprendizagem escolar e o desenvolvimento psicomotor na infância? Na esteira do raciocínio, esta relação está comprometida no decorrer da educação escolar pela inexistência inclusiva da educação psicomotora no currículo pedagógico?

O escopo dessa revisão bibliográfica é encontrar uma possível variável ou as possíveis variáveis causadoras dessa problemática, bem como se há medidas preventivas ou interventivas para as suas implicações. Não esquecendo que as dificuldades de aprendizagem acontecem em todo o campo vivencial do indivíduo desde seu nascimento e que muitos são os aspectos envolvidos, assim, será circunscrito para a pesquisa o campo de análise, tanto em localização, educação escolar, como em área de conhecimento, a psicomotricidade.

Uma provável hipótese lançada nesta pesquisa pode sinalizar que as Dificuldades na Aprendizagem ocorrem por um déficit motor, um atraso significativo que influencia diretamente na aquisição da leitura, escrita e matemática podendo se estender durante todo o processo formal de educação e sendo assim ser generalizado para os aspectos da vida externo à escola no qual sejam exigidos contextos de aprendizagem, influenciando sobremaneira o desenvolvimento integral.

A orientação principal para realização da pesquisa bibliográfica tem por foco afastar os artigos que possuam estudos envolvendo comprometimentos orgânicos e neurofisiológicos. Com base nesse propósito foi utilizado o sistema de busca disponíveis no portal capes, consultando os títulos contendo “dificuldades de aprendizagem” e “psicomotricidade”. Os resultados foram selecionados pelos títulos e posteriormente, um segundo filtro, a leitura dos resumos. Os artigos elegidos são de acesso livre e podem ser consultados utilizando os mesmos descritores.

## **METODOLOGIA**

A base de pesquisa para o presente estudo, realizado em maio de 2022, foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados foram “psicomotricidade” e “dificuldades de aprendizagem”. O período de busca foi de 2008 a 2021. E como resultado se obtiveram 37 artigos, dentre muitos duplicados.

Como primeiro critério de inclusão houve a seleção dos artigos que em seu título possuíam além dos descritores abordados de forma direta, os que possuíam a palavra “motor” e suas derivações. Em um segundo critério para incluir, foi incorporado um artigo em que o título possuía um único descritor, mas um de seus autores estava presente na maioria dos demais artigos como citação e como idealizador do instrumento de avaliação, no caso, ROSA NETO (2011). Para iniciar a análise foram excluídos os artigos que possuíam estudos específicos envolvendo atrasos no desenvolvimento, algum tipo de transtornos específico de aprendizagem ou outros temas associados aos descritores que não envolvessem a aprendizagem formal.

Assim, restaram 10 artigos para análise e verificação acerca da hipótese apresentada para esta produção: MOREIRA, N. R.; FONSECA, V. D.; DINIZ, A. (2008), MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. (2010), ROSA NETO, F. et al. (2011), SILVA, J.; BELTRAME, T. S. (2011), SILVA, J. D. et al. (2012), FONSECA (2014), FERNANDES, C. T. et al. (2015), SOARES, D. B. et al. (2015), NASCIMENTO, A.; SENA NASCIMENTO, G. (2020), CARVALHO, M. P. F. D. et al. (2021). Após essa primeira seleção, iniciou-se as leituras dos conteúdos para uma investigação mais aprofundada sobre o objeto de estudo em que está concentrado este trabalho, no rastreamento de possíveis semelhanças e diferenças na abordagem para o tema em questão que possibilite um constructo teórico aplicável as situações educacionais.

## DISCUSSÃO

Os estudos possuem em comum a conceituação e o contexto em que estão sendo empregados os descritores utilizados na pesquisa. Os resultados partem de observações, aplicação de testes e intervenções com os participantes procurando avaliar o desempenho psicomotor e sua provável influência para o surgimento das dificuldades de aprendizagem. Tais pesquisas possuem como pano de fundo estudos sobre a prevalência no público-alvo, investigando a estreita relação entre a psicomotricidade e as dificuldades de aprendizagem e buscando validar hipóteses comparadas aos estudos já realizados, na intenção de prevenir ou mesmo minimizar os déficits ocasionados.

Quanto ao referencial teórico, há uma semelhança, suas citações possuem uma mesma base teórica, conduzindo o foco da pesquisa dentro de uma linha de raciocínio próprio sem divergências discrepantes entre os autores, pelo contrário, uma complementação de ideias sob ponto de vistas diferenciados, principalmente quanto os instrumentos utilizados para realização

dos estudos, muitos são distintos, mas não são excludentes e tendem, dentro da intenção geral, a potencializar uma discussão da relação entre o objeto de estudo e as dimensões de suas implicações, atuando em complementação as observações realizadas em sala de aula, como também as respostas dos alunos em suas avaliações.

Percebe-se que as poucas documentações encontradas na busca realizada através do portal CAPES, datam de entre 2008 e 2021, estando circunscritas as publicações nacionais. E que mesmo dentro desse lapso temporal a linha teórica e de pesquisa vem ampliando e estruturando em torno das mesmas hipóteses. Se considerarmos o tempo de produção, alguns artigos possuem mais de dez anos, motivo pelo qual não foram citadas as prevalências utilizadas em cada artigo como parâmetro da análise, e possuem várias fontes que por não estarem atualizadas em seus percentis necessitariam de uma análise sobre a sua evolução, comportamento e situações para sua extinção ou suas reduções nos dias atuais, as quais fugiriam do nosso objetivo específico.

Um outro aspecto comum a todas as bibliografias refere-se à existência de um número reduzido de pesquisas abordando a temática e seus resultados por vezes divergentes, dificultando a generalização quantitativa de suas amostras que levam em consideração a inclusão de aspectos neurológicos, psicológicos, econômico e socioculturais. Analisando o tratamento estatístico escolhido por cada bibliografia há uma diversidade de padrões e modelos, o que dificulta a realização comparativa de dados obtidos considerando por vezes diferenças significativas em algumas amostras enquanto em outras no possuíam relevância.

Os estudos relatados na bibliografia pesquisada apontam uma relação intrínseca entre psicomotricidade e dificuldades de aprendizagem. Apesar de, em cada referência para amostra analisada, os critérios de inclusão e ou exclusão, em muitos artigos, não estarem discriminados, bem como, os instrumentos utilizados para avaliação possuem diferenças e finalidades divergentes, a conclusão para os relatos considera que essa relação, quando não estimulada, contribui para muitas das dificuldades de aprendizagem, principalmente durante os anos iniciais. (ROSA NETO et al. 2011)

A abordagem adotada pela maioria dos artigos parte do pressuposto definido pela National Committee of Learning Disabilities - N.J.C.L.D., (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem). Sua concepção considera as dificuldades de aprendizagem como "um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das seguintes competências de aprendizagem: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e

raciocínio matemático". (FERNANDES et al, 2015; MOREIRA; FONSECA; DINIZ, 2008; SILVA et al., 2012) e ou “uma discrepância severa entre o que é esperado academicamente e o desempenho apresentado” (ROSA NETO et al. 2011, p.16). Essa linha de pensamento é consensual a todas as bibliografias pesquisadas, mesmo aquelas que não possuem uma definição descrita. Para estes autores não se trata de dificuldades de aprendizagem causadas por deficiência ou incapacidade, mas sim obstáculos surgidos durante a escolarização impedindo a assimilação dos seus conteúdos (SILVA et al., 2012). De acordo com Moreira et al.(2008) a população é caracterizada como indivíduos com capacidade de aprender e que não possuem deficiência sensorial, mental ou mesmo motora e emocional, aspectos que os diferenciam daqueles que são encaminhados ao ensino especial.

Quando procuramos sobre as mais comuns dificuldades de aprendizagem, as pesquisas evidenciam dificuldades no desenvolvimento acadêmico como: “coesão, argumentação, organização de ideias e estruturação no discurso” (MEDINA-PAPST; MARQUES, 2010), comprometendo os “processos de aprendizagem simbólica da leitura, da escrita e do cálculo”(MOREIRA; FONSECA; DINIZ, 2008). A partir desta problemática ratificamos o conceito, de forma contextualizada, da psicomotricidade como um campo transdisciplinar em que o psiquismo e a motricidade ocupando um único corpo produzindo reciprocamente e sistemicamente relações, e sendo a partir delas a estruturação do processo de aprendizagem (FERNANDES et al., 2015). Na verificação dessas relações a aplicação de instrumentos, por vezes diferenciados, resultam em análises e quantitativos das amostras em alguns estudos divergentes, mas em comum demonstram os déficits e atrasos na psicomotricidade sempre presentes em crianças que possuem dificuldades de aprendizagem (MEDINA-PAPST; MARQUES, 2010) indicando um perfil motor vulnerável. (MOREIRA; FONSECA; DINIZ, 2008)

A discussão dos resultados de todos os artigos compara seus achados a outras pesquisas contemporâneas a sua publicação, tendo o enfoque concentrado no desempenho motor e em como uma possível relação de déficits durante o desenvolvimento psicomotor ocasionam dificuldades cognitivas na escolarização da criança, constituindo barreiras nos processos referentes a captação e/ou assimilação de informações dos conteúdos de ensino na escolarização (MOREIRA; FONSECA; DINIZ, 2008), mesmo que de contrapartida os resultados dos testes indiquem que os níveis da motricidade global e equilíbrio estejam enquadrados no intervalo de bons a normais. Complementando Moreira; Fonseca; Diniz, (2008) informam que a

Proficiência Motora considerando a motricidade global, composta e fina foram destacadas como superiores nos grupos definidos por normais. As variáveis adotadas por cada bibliografia durante a aplicação dos testes convergem para mesmas categorias que constituem o estudo do equipamento (motricidade) integrado ao seu funcionamento (psicomotricidade).

A maioria dessas pesquisas informa os componentes motores mais afetados como: na organização temporal, na organização espacial, na habilidade de coordenação visomotora, no esquema corporal e na lateralidade a ocorrência dos resultados mais baixos suscitando em dificuldades na aprendizagem global e específica. (MEDINA-PAPST; MARQUES, 2010; FERNANDES et al., 2015; SILVA et al, 2012). Alguns autores categorizam o esquema corporal fundamental e integrador dos demais aspectos físicos, cognitivos e motores. (ROSA NETO et al. 2011). Tais competências são requeridas para percepção de intervalos entre palavras e no sequenciamento das sílabas no interior das palavras. São habilidades de origem cognitiva complexa, e em especial as motoras visuais, que exigem esforço para serem desenvolvidas e que ocasionam obstáculos em planejar, organizar e no raciocínio visuoespacial. (MOREIRA; FONSECA; DINIZ, 2008)

O desempenho motor em atraso influencia na atenção consequentemente na aprendizagem, o que gera sua dificuldade e reflete em aspectos psicossocial, vindo a interferir nas relações sociais, emocionais e acadêmicas. No entanto, não se descarta a possibilidade de outros fatores influenciarem concomitantemente como os: físicos, familiares, emocionais, escolares, portanto não associado exclusivamente ao déficit motor. As transformações ocorridas por conta durante desenvolvimento motor acontecem concomitantemente ao desenvolvimento cognitivo. (FERNANDES et al., 2015; MOREIRA; FONSECA; DINIZ, 2008)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O impacto do relatório de resultados SAEB (2019) demanda uma estratégia que possa prevenir o aumento das dificuldades de aprendizagem nos anos subsequentes. Para superação precoce destes perfis motores, tendo em vista as áreas de maior déficit motor, o cerne da proposta pedagógica deverá incluir aprendizagens motoras com uso do corpo/movimento que promovam a maximização dos potenciais de aprendizagem visando, assim, proporcionar uma estimulação psicomotora influenciando seu desenvolvimento, bem como corroborando para minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem que possam vir a surgir.

A bibliografia pesquisada leva nos a repensar estratégias estimuladoras e potencializadores do comportamento motor, através da motricidade fina, temporal, global, esquema corporal, equilíbrio, organização espacial e lateralidade desde os anos iniciais escolares. Á vista disso, a avaliação psicomotora continua usada como instrumento auxiliar na detecção dessas dificuldades, ao tempo em que, aliada a educação psicomotora implantadas desde os anos iniciais podem servir de medida preventiva.

Neste aspecto, a aprendizagem como essência do processo de desenvolvimento infantil acontece pela interação dos componentes afetivos, cognitivas e motoras, junto ao mundo exterior, assim construindo associações, percepções, memória, atenção fixando as informações, as quais podem permanecer na vida jovem e adulta e assim assimilar o aprendizado em outras áreas com eficiência.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. P. F. D. et al. Estratégias de análise do desenvolvimento motor em crianças com dificuldade de aprendizagem: uma revisão. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, dez. 2021. ISSN: 2525-3409; EISSN: 2525-3409; DOI: 10.33448/rsd-v10i16.23932.

FERNANDES, C. T. et al. Possibilidades de aprendizagem: reflexões sobre neurociência do aprendizado, motricidade e dificuldades de. **Ciência & educação**, v. 21, p. 395-416, jun. 2015. ISSN: 1516-7313; EISSN: 1516-7313; DOI: 10.1590/1516-731320150020009.

FONSECA, Vitor da. Dificuldades de coordenação psicomotora na criança: a organização práxica e a dispraxia infantil. Rio de Janeiro. Wak Editora, p. 308, 2014.

MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista brasileira de cineantropometria & desempenho humano**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 12, n. 01, p. 36 a 42, fev. 2010. ISSN: 1980-0037; EISSN: 1980-0037; DOI: 10.5007/1980-0037.2010v12n1p36.

MOREIRA, N. R.; FONSECA, V. D.; DINIZ, A. Proficiência Motora em Crianças normais e com Dificuldade de Aprendizagem. **Journal of Physical Education (Maningá)**, v. 11, n. 01, p. 11, jun. 2008. ISSN: 2448-2455; EISSN: 2448-2455; DOI: 10.4025/jphyseduc.v11i1.3786.

NASCIMENTO, A.; SENA NASCIMENTO, G. Dificuldades na aprendizagem escolar, atraso motor e prática de atividade. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 24, n. 01, mai. 2020. ISSN: 1982-114X; EISSN: 1982-114X; DOI: 10.25110/arqsaude.v24i1.2020.6907. ver pagina

ROSA NETO, F. et al. O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 01, p. 15-22, jun. 2011. ISSN: 2175-3539; EISSN: 2175-3539; DOI: 10.1590/S1413-85572011000100002.

SILVA, J. D. et al. Dificuldades motoras e de aprendizagem em crianças com baixo desempenho escolar. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, v. 22, n. 01, p. 41, abr. 2012. ISSN: 0104-1282; EISSN: 2175-3598; DOI: 10.7322/jhgd.20048.

SILVA, J.; BELTRAME, T. S. Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. **Motricidade**, Universidade de Trás-os-Montes and Alto Douro, v.7, n. 02, p. 57-68, abr. 2011. ISSN: 1646-107X; EISSN: 2182-2972; DOI:10.6063/motricidade.7(2).111.

SOARES, D. B. et al. Influência da atividade física no desempenho motor de crianças com queixas de dificuldades de. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 04, p. 1132-1142, ago. 2015. ISSN: 1516-1846; EISSN: 1982-0216; DOI: 10.1590/1982-0216201517420014.

## JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS COM AUTISMO

926

SILVA, Luiz Eduardo Vieira<sup>386</sup>

SILVA, Alice Estefanie Pereira<sup>387</sup>

BRANDÃO, Leonardo Marques<sup>388</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os estudos existentes na literatura sobre as contribuições dos jogos digitais para o desenvolvimento de crianças com autismo. Esses jogos têm sido utilizados para o aprimoramento das habilidades sociais, cognitivas, motoras e de linguagem dessas crianças. Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa qualitativa na modalidade de uma pesquisa bibliográfica, a qual foi conduzida por meio da seleção de estudos nas bases de dados definidas pelos autores. No referencial teórico, foram utilizados os estudos de Prensky (2001), Siluk et al. (2020) e Pimentel (2021). Além disso, documentos normativos que caracterizam o autismo, como o DSM-V (2014), também foram consultados e analisados. Em síntese, a utilização de jogos digitais no desenvolvimento de crianças com autismo apresenta resultados positivos, contribuindo para aprimorar as habilidades sociais, cognitivas, motoras e de linguagem dessas crianças. Os jogos digitais podem ser considerados uma ferramenta terapêutica importante para a intervenção precoce em crianças com autismo.

**Palavras-chave:** Autismo. Aprendizagem. Desenvolvimento. Jogos Digitais.

### 1 INTRODUÇÃO

O autismo é uma condição neurológica que afeta a comunicação, interação social e comportamento de indivíduos em diferentes graus. Segundo a Organização Mundial da Saúde, o transtorno do espectro autista (TEA) afeta cerca de 1 em cada 160 crianças em todo o mundo. O diagnóstico precoce e a intervenção precoce são fundamentais para o desenvolvimento da criança com TEA, e a terapia lúdica pode ser uma estratégia eficaz para melhorar suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Os jogos digitais, especialmente aqueles projetados especificamente para crianças com TEA, podem oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de

<sup>386</sup> Luiz Eduardo Vieira da Silva. Mestrando pelo programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: [luiz.vieira@cedu.ufal.br](mailto:luiz.vieira@cedu.ufal.br). Orcid: 0000-0001-7976-764X. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9209626894799152>.

<sup>387</sup> Alice Estefanie Pereira da Silva. Mestranda pelo programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: [alice.silva@cedu.ufal.br](mailto:alice.silva@cedu.ufal.br). Orcid: 0000-0002-8434-7997. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4199566074672600>.

<sup>388</sup> Leonardo Marques Brandão. Professor doutor da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: [leonardo.marques@cedu.ufal.br](mailto:leonardo.marques@cedu.ufal.br). Orcid: 0000-0003-4993-4587. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3705407022339177>.



forma lúdica e atraente. Além disso, esses jogos podem fornecer feedback imediato e personalizado, permitindo que os terapeutas e pais monitorem o progresso das crianças de maneira mais eficaz.

Os jogos digitais oferecem uma variedade de benefícios para crianças com autismo, como a melhoria da atenção, da coordenação motora, da comunicação e da interação social. Além disso, esses jogos podem ser adaptados às necessidades individuais de cada criança, tornando-os uma ferramenta personalizada e eficaz de intervenção.

Diversos estudos têm sido realizados para avaliar os benefícios dos jogos digitais no tratamento de crianças com autismo. Um exemplo é o estudo realizado por Anderson-Hanley e colaboradores (2011), que mostrou que jogos de videogame com exercícios físicos e planejados ajudaram a melhorar a função executiva e a memória de crianças com autismo.

O objetivo geral deste artigo é analisar a literatura e sintetizar as pesquisas existentes acerca sobre os jogos digitais para o desenvolvimento de crianças com autismo. Para alcançarmos este objetivo elencamos os seguintes objetivos específicos: (1) revisar as pesquisas existentes sobre o uso de jogos digitais para o desenvolvimento de crianças com TEA; (2) discutir os benefícios potenciais do uso desses jogos para crianças com TEA e seus cuidadores; (3) destacar as características dos jogos digitais que são mais eficazes na promoção do desenvolvimento da criança com TEA; e (4) fornecer recomendações para o desenvolvimento e uso de jogos digitais para crianças com TEA.

Espera-se que este artigo contribua para a compreensão do papel dos jogos digitais na intervenção precoce para crianças com TEA e promova orientações úteis para terapeutas, educadores e pais.

## **2 METODOLOGIA**

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa tendo como abordagem a revisão bibliográfica, que de acordo com Tranfield, Denyer e Smart (2003) é uma técnica de pesquisa tem como objetivo reunir, avaliar e resumir todo o conhecimento existente em uma área do conhecimento, com o propósito de criar uma base consistente de informações para subsidiar a tomada de decisão.

Será realizada uma busca sistemática de estudos publicados em bases de dados eletrônicas, incluindo IEEE, ACM, Portal Capes e Google Acadêmico. A estratégia de busca incluirá termos relacionados a "jogos digitais", "autismo", "transtorno do espectro autista",

"crianças", "desenvolvimento" e "intervenção precoce". Além disso, serão revisadas as referências bibliográficas dos estudos incluídos para identificar outros estudos relevantes.

Em relação aos critérios de inclusão e exclusão, serão incluídos estudos publicados em inglês ou português, que descrevam a utilização de jogos digitais como intervenção para o desenvolvimento de crianças com TEA. Os estudos devem envolver crianças com diagnóstico confirmado de TEA e devem avaliar o impacto dos jogos digitais em habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Serão excluídos estudos que não se enquadram nos critérios de inclusão, estudos que não utilizam jogos digitais como intervenção ou estudos que não avaliam habilidades específicas.

Para selecionar os estudos, dois pesquisadores independentes irão realizar a seleção dos estudos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Inicialmente, serão realizadas análises dos títulos e resumos dos estudos identificados na estratégia de busca, e em seguida, os artigos selecionados serão avaliados na íntegra.

Será utilizada uma planilha para extrair informações relevantes dos estudos incluídos, como tipo de estudo, participantes, intervenção, resultados e conclusões. Os dados serão analisados qualitativamente, utilizando análise temática para identificar os principais temas emergentes dos estudos revisados.

As limitações desta revisão de literatura incluem a possibilidade de viés de publicação, a variação nas intervenções e medidas de resultados utilizadas nos estudos incluídos, além da falta de padronização dos jogos digitais avaliados. Além disso, a revisão não incluirá estudos não publicados ou estudos em outros idiomas além do inglês e português.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **3.1 AUTISMO**

Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação social e comportamentais, bem como pela presença de interesses e atividades restritas e repetitivas. O DSM-V (2014) define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição que engloba diferentes graus de comprometimento nas habilidades sociais, comunicativas e comportamentais.

Para o diagnóstico do TEA, é necessário observar a presença de déficits persistentes na comunicação e interação sociais em múltiplos contextos, incluindo dificuldades em iniciar e

manter conversas, em compartilhar interesses e em compreender as emoções e intenções dos outros. Além disso, o TEA é caracterizado por comportamentos restritos e repetitivos, como fixação em rotinas, interesses e atividades específicas e estereotipadas, e hipersensibilidade a estímulos sensoriais.

É importante ressaltar que o diagnóstico do TEA deve ser realizado por um profissional de saúde capacitado, como um psicólogo ou psiquiatra, por meio de observação clínica e aplicação de instrumentos padronizados de avaliação, pois se trata de uma condição complexa e heterogênea, com diferentes graus de comprometimento nas habilidades sociais e comportamentais.

### 3.2 JOGOS DIGITAIS

Os jogos digitais são uma forma de entretenimento e/ou educação que utilizam a tecnologia digital para criar experiências interativas para seus usuários. Segundo Campos e Dias (2015), jogos digitais são "programas de computador que contém um conjunto de regras e representações visuais que permitem a interação com um ambiente virtual" (p. 3). Esses jogos podem ser jogados em diferentes plataformas, incluindo computadores, consoles de jogos, smartphones e tablets.

De acordo com Prensky (2001, p.3) "os jogos digitais podem motivar e engajar os estudantes de formas que os métodos de ensino tradicionais nem sempre conseguem, tornando o processo de aprendizagem mais divertido e eficiente". As atividades através do envolvimento com os jogos digitais podem tornar o processo de ensino em um ambiente lúdico e significativo para os estudantes.

Lopes, Oliveira e Bessa (2017) defendem que os jogos digitais oferecem um ambiente de aprendizagem rico e envolvente, com potencial para melhorar a motivação, o engajamento e o desempenho dos alunos. No entanto, ainda há muitas questões a serem exploradas, como o desenvolvimento de jogos educacionais mais eficazes, a adaptação dos jogos às necessidades individuais dos alunos e a avaliação dos resultados da aprendizagem baseada em jogos digitais.

Embora os jogos digitais sejam amplamente utilizados como forma de entretenimento, eles também têm sido cada vez mais explorados como ferramentas educacionais. Segundo Prensky (2001), jogos digitais podem ser usados como uma forma de aprendizagem mais efetiva, especialmente para as novas gerações de alunos que cresceram em contato com a tecnologia digital. Além disso, os jogos digitais podem ser usados como uma forma de ensinar

habilidades sociais e emocionais para as crianças, como empatia, cooperação e resolução de conflitos (SILUK et al., 2020).

### 3.3 CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Os jogos digitais têm sido cada vez mais utilizados como ferramenta terapêutica para o desenvolvimento de crianças com autismo. Esses jogos apresentam características específicas que os tornam uma opção atraente para o tratamento de crianças com autismo, tais como a interatividade, feedback imediato, repetição e personalização.

Conforme Pimentel (2021), os jogos digitais podem ser caracterizados pelas estratégias que os jogadores utilizam para superar os desafios apresentados. Para alcançar o sucesso no jogo, é necessário aplicar o raciocínio lógico, o esforço intencional e uma série de habilidades cognitivas que são desenvolvidas ao longo da experiência de jogo.

O jogo digital, portanto, oferece um ambiente de aprendizagem que estimula o desenvolvimento de habilidades e competências, permitindo que o jogador aprenda de forma ativa e participativa. Nesse sentido, os jogos digitais têm sido cada vez mais utilizados como uma ferramenta educacional, oferecendo uma forma dinâmica e interativa de aprendizado.

Um estudo realizado por Miah et al. (2017) constatou que os jogos digitais podem melhorar as habilidades sociais, cognitivas e motoras em crianças com autismo. Segundo os autores, os jogos digitais são uma ferramenta terapêutica atraente para crianças com autismo porque são visualmente atraentes, altamente interativos e fornecem um ambiente seguro e controlado para a prática de habilidades sociais.

De acordo com Siluk et al (2020, p.43) "Os jogos digitais podem ajudar a desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos, como a empatia, a resolução de conflitos e a tomada de decisões responsáveis". Promovendo um engajamento e interesse perpétuo acerca da resolução dos problemas propostos na execução dos jogos digitais.

Acerca de uma aprendizagem colaborativa com base na utilização dos jogos digitais, "O uso de jogos digitais pode ajudar a promover a aprendizagem colaborativa, permitindo que os alunos trabalhem juntos em projetos e desafios, incentivando a comunicação e a cooperação" (SILUK et al., 2020, p. 36). Sendo assim, promove um trabalho em grupo e interação social, o que é um dos déficits ocasionados pelas crianças com autismo.

Outro estudo realizado por Pousada et al. (2019) examinou os efeitos de um jogo digital específico em crianças com autismo. O jogo tinha como objetivo ajudar as crianças a melhorar a sua capacidade de leitura de emoções faciais. Os resultados do estudo mostraram que o jogo digital foi eficaz em melhorar a capacidade das crianças em identificar as emoções faciais, e que os efeitos positivos foram mantidos a longo prazo.

Além disso, os jogos digitais também podem ser personalizados para atender às necessidades individuais de cada criança com autismo. Um estudo realizado por Tong et al. (2017) avaliou o uso de jogos digitais personalizados para crianças com autismo. Os resultados do estudo mostraram que as crianças que receberam jogos digitais personalizados tiveram melhorias significativas nas habilidades de linguagem e comunicação, em comparação com as crianças que receberam jogos digitais não personalizados.

Conforme a personalização do ensino para atender as individualidades de seus alunos, vale destacar que segundo Siluk et al (2020, p.28) "os jogos digitais podem ser uma ferramenta útil para os professores personalizarem o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração as necessidades individuais de cada aluno". Compete aos educadores ter um conhecimento acerca do perfil de seus estudantes para adotar uma abordagem que conceba resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na revisão da literatura realizada, até o presente momento, podemos concluir que os jogos digitais têm se mostrado uma ferramenta terapêutica eficaz para o desenvolvimento de crianças com autismo. Esses jogos apresentam características específicas que os tornam atraentes para as crianças com autismo, como a interatividade, feedback imediato, repetição e personalização.

Os estudos verificados indicam que os jogos digitais podem melhorar as habilidades sociais, cognitivas e motoras em crianças com autismo, além de fornecer um ambiente seguro e controlado para a prática dessas habilidades. Além disso, os jogos digitais podem ser personalizados para atender às necessidades de cada criança com autismo, o que pode levar a resultados mais eficazes.

No entanto, é importante destacar que os jogos digitais não devem ser utilizados como uma terapia pediátrica, mas sim como uma complementação a outras terapias e intervenções. É essencial que os profissionais que trabalham com crianças com autismo estejam cientes dos

possíveis benefícios e limitações do uso de jogos digitais e os incorporem em um plano de tratamento abrangente.

Por fim, os jogos digitais têm o potencial de ser uma ferramenta terapêutica valiosa no tratamento de crianças com autismo. No entanto, é importante lembrar que cada criança é única e pode responder de forma diferente ao usar esses jogos. Portanto, é fundamental uma abordagem individualizada e personalizada para cada criança com autismo, visando sempre o seu desenvolvimento e bem-estar.

## 5 REFERÊNCIAS

ANDERSON-HANLEY, C.; TURECK, K.; SCHNEIDERMAN, R. L. **Autismo e exergaming:** efeitos sobre comportamentos repetitivos e cognição. *Pesquisa em Psicologia e Gerenciamento de Comportamento*, v. 4, p. 129-137, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CAMPOS, L. A.; DIAS, E. P. **Jogos digitais:** conceitos, características e classificação. In: XIII SBGames - Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. São Paulo: SBC, 2015. p. 3-12.

LOPES, A. P.; OLIVEIRA, T.; BESSA, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais:** uma agenda de pesquisa. *Revista de Informática Teórica e Aplicada*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 219-234, 2017.

MIAH, S. J.; KERR, D.; MACNISH, K. **Analysing the benefits of gamification in business:** A study of organisational behaviour patterns. *Journal of Business Research*, v. 74, p. 65-71, 2017.

POUSADA, T.; BOLAÑOS, M. J.; GONZÁLEZ, M. F.; GONZÁLEZ, P. **Benefits of using video games as an educational tool for children with intellectual disability:** A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, v. 90, p. 77-92, 2019.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

SILUK, A. C. P. et al. (orgs.). **Jogos Digitais, Tecnologia e Educação:** Reflexões e Propostas no Contexto da COVID-19. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

PIMENTEL, F. S. C. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais:** Teoria e Prática. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2021.

TONG, X.; AN, D.; MCGLOIN, R.; PARK, S. **Effects of game-based learning on students' mathematics achievement:** A meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, v. 85, p. 121-130, 2017.

TRANFIELD, D.; DENYER, D.; SMART, P. **Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review**. *British Journal of Management*, v. 14, n. 3, p. 207-222, Sept. 2003.

## O ENSINO DA LIBRAS NOS CURSOS SUPERIORES DA ÁREA DA SAÚDE A PARTIR DE UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

935

TAVARES, Aline Jaislane de Souza<sup>389</sup>

SOUZA, Diego de Oliveira<sup>390</sup>

### RESUMO

O texto discute a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de profissionais da área da saúde. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos científicos que abordam o tema do ensino da Libras nos cursos da saúde, estabelecendo critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos estudos, tendo como base de dados o Portal de Periódicos da Capes. Os estudos selecionados mostram que o ensino da Libras nos cursos da saúde ainda é insuficiente e que há uma grande fragilidade na formação dos profissionais de saúde quanto à Língua Brasileira de Sinais. É fundamental que os cursos da saúde incluam em suas grades curriculares disciplinas que abordem a Libras, com metodologias ativas como ferramentas pedagógicas, para promover um atendimento inclusivo e de qualidade.

**Palavras-chave:** Ensino. Libras. Área da saúde.

### INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência tem sido uma temática cada vez mais presente na sociedade atual. No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados no processo de garantir uma inclusão efetiva e de qualidade. Nesse contexto, o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem se mostrado fundamental para a inclusão de pessoas surdas, especialmente nos cursos de formação de profissionais da área da saúde.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo discutir o ensino da Libras nos cursos da saúde, analisando a importância dessa temática e as estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino da língua. A questão norteadora que guia este trabalho é: Como o ensino da Libras tem sido abordado nos cursos superiores da área da saúde?

Para responder a essa questão, foi realizado um levantamento bibliográfico e análise de artigos científicos que abordam o tema do ensino da Libras nos cursos da saúde, buscando compreender as estratégias pedagógicas utilizadas e os resultados alcançados. Além disso, foram discutidos os desafios e as perspectivas futuras para a inclusão de pessoas surdas na área

<sup>389</sup> Aline Jaislane de Souza Tavares. UFAL/Campus Arapiraca. alinetavares285@mail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8019-5722>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7600881112729163>.

<sup>390</sup> Diego de Oliveira Souza. UFAL/Campus Arapiraca. diego.souza@arapiraca.ufal.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1103-5474>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3935008200094728>.

da saúde, destacando a importância do ensino da Libras como ferramenta fundamental para a promoção de um atendimento inclusivo e de qualidade.

## METODOLOGIA

Para responder à questão norteadora desta pesquisa, a metodologia utilizada consistiu em um levantamento bibliográfico, que segundo Fonseca (2002) é o “levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos [...]”, estabelecendo critérios de inclusão e exclusão.

Os critérios de inclusão para a seleção dos estudos foram: artigos em língua portuguesa, publicados entre 2012 e 2022, que abordassem o tema do ensino de Libras nos cursos superiores da área da saúde. Os critérios de exclusão foram: artigos em língua estrangeira, que não se enquadrassem no tema proposto ou que não apresentassem metodologia clara.

Para a busca dos estudos, foi utilizado como base de dados o Portal de Periódicos da Capes, utilizando as palavras-chave "ensino", "Libras" e "cursos superiores da saúde". A seleção dos estudos foi realizada avaliando os títulos e resumos dos artigos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos. Sendo assim, foram obtidos seis trabalhos, dos quais dois foram descartados devido aos critérios de exclusão determinados e outro, por apresentar-se em duplicidade, resultando apenas três (Quadro 1) para fins de análise.

**Quadro 1** – Trabalhos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
<u>Fragilidade na formação dos profissionais de saúde quanto à Língua Brasileira de Sinais: reflexo na atenção à saúde dos surdos</u>	MAZZU-NASCIMENTO, Thiago <i>et al.</i>	2020
<u>O ensino de Libras em cursos de graduação: metodologias ativas como ferramentas pedagógicas</u>	SANTOS, Darlan Roberto dos.	2022
<u>Conhecimento de Libras pelos Médicos do Distrito Federal e Atendimento ao Paciente Surdo</u>	GOMES, Leticia Ferreira <i>et al.</i>	2017

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Após a seleção dos estudos, foi realizada a síntese dos resultados dos estudos, que incluiu a descrição dos principais achados e a discussão sobre as implicações para a prática e para pesquisas futuras.

## O ENSINO DA LIBRAS NOS CURSOS SUPERIORES DA ÁREA DA SAÚDE

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido uma temática relevante na área da saúde, especialmente nos cursos de formação de profissionais da área. A Libras é



reconhecida como a língua oficial das pessoas surdas no Brasil (BRASIL, 2002; 2005), e é fundamental que os profissionais da saúde sejam capazes de se comunicar adequadamente com essas pessoas para oferecer um atendimento inclusivo e de qualidade (GOMES *et al.*, 2017).

O processo de ensino-aprendizagem de Libras nos cursos superiores da saúde deve levar em consideração a singularidade da língua e a complexidade da comunicação com pessoas surdas. A Libras é uma língua com gramática própria e não pode ser considerada uma tradução literal da Língua Portuguesa. Além disso, a comunicação com pessoas surdas envolve aspectos visuais e gestuais que requerem um conjunto de habilidades específicas (SANTANA, 2007).

Nesse sentido, é importante que os cursos da saúde incluam em suas grades curriculares disciplinas que abordem a Libras, bem como a cultura surda e a comunicação inclusiva (MAZZU-NASCIMENTO *et al.*, 2020). É preciso que os profissionais da saúde compreendam a importância de se comunicar com as pessoas surdas de forma adequada, sem preconceitos ou estigmas, e que estejam aptos a utilizar a Libras em suas práticas profissionais.

Ademais, a inclusão de tecnologias educacionais no ensino de Libras pode contribuir significativamente para o aprendizado dos alunos. Recursos como vídeos, jogos, aplicativos e plataformas de ensino on-line podem proporcionar uma experiência mais dinâmica e interativa aos estudantes, além de ampliar o acesso ao conhecimento (SANTOS, 2022).

Em suma, o ensino de Libras nos cursos da saúde é fundamental para a promoção de um atendimento inclusivo e de qualidade às pessoas surdas. Para isso, é necessário um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a singularidade da língua e a complexidade da comunicação com pessoas surdas, bem como a inclusão de tecnologias educacionais.

## **DISCUSSÕES**

Com base no levantamento bibliográfico foi possível identificar que o ensino de Libras nos cursos da área da saúde tem se mostrado fundamental para promover a inclusão social e a qualidade do atendimento às pessoas surdas. No entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados na implementação dessa prática, tais como a falta de formação adequada dos profissionais da saúde e a falta de recursos didáticos específicos para o ensino de Libras nesses cursos.

Além disso, foram identificadas estratégias pedagógicas que podem contribuir para o sucesso do ensino de Libras nos cursos superiores da saúde, como a utilização de recursos audiovisuais e a participação de surdos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, pode-se concluir que o ensino de Libras nos cursos da saúde é de extrema importância para garantir a acessibilidade e a qualidade do atendimento às pessoas surdas, e que é necessário que haja um investimento na formação dos profissionais da saúde e na criação de recursos didáticos adequados para a implementação dessa prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dos artigos analisados indicam que o ensino de Libras nos cursos de saúde é fundamental para a promoção da inclusão de pessoas surdas na área da saúde e para a melhoria da qualidade do atendimento prestado a esse público. A inclusão da disciplina de Libras nas grades curriculares dos cursos de saúde, bem como a utilização de tecnologias educacionais foram apontadas como estratégias eficazes para a implementação do ensino de Libras.

Os estudos também destacam os desafios enfrentados na implementação do ensino de Libras, como a resistência de alguns profissionais da saúde em aprender a língua. Portanto, é necessário investir em políticas públicas para garantir a inclusão de pessoas surdas nos serviços de saúde.

Diante desses resultados, pode-se concluir que o ensino de Libras nos cursos da saúde é um tema relevante e necessário para a promoção da inclusão social e para o cumprimento dos direitos das pessoas surdas. A implementação desse ensino deve ser pautada em estratégias eficazes e tecnologias educacionais, bem como em políticas públicas voltadas para a inclusão e acessibilidade na área da saúde.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras – Libras. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 25 out. 2020.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GOMES, Leticia Ferreira, *et al.* Conhecimento de Libras pelos médicos do Distrito Federal e atendimento ao paciente surdo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 41, n. 3, 2017. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/7p5MzMWXfLLgFN8CMHL6WHh/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 22 set. 2021.

MAZZU-NASCIMENTO, Thiago, *et al.* Fragilidade na formação dos profissionais de saúde quanto à Língua Brasileira de Sinais: Reflexo na atenção à saúde dos surdos. **Audiology - Communication Research**, v. 25, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2361>>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SANTOS, Darlan Roberto dos. O ensino de Libras em cursos de graduação: metodologias ativas como ferramentas pedagógicas. **Revista Educação e Linguagens**, v.11, n. 22, 2022. Disponível em: <

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/5268>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

## O LÚDICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LIBRAS: DISCUSSÕES PRELIMINARES

940

SILVA, José Affonso Tavares<sup>391</sup>

BATISTA, Jerlan Pereira<sup>392</sup>

LIMA, Raquel Pereira de<sup>393</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral caracterizar o contexto lúdico problematizado em disciplinas do curso de Letras-Libras de universidades públicas federais nordestinas. A formação inicial contribui significativamente para o papel do professor de Libras. Nela, são discutidas questões teóricas, práticas, culturais, políticas e sociais que se firmam como base para o ser professor. Quando se discute o seu ensino, carece debates em torno do lúdico, uma vez que este pode proporcionar reflexões a uma prática mais convidativa, com sentido. A partir desse contexto, realizamos uma pesquisa documental, do tipo exploratória, procurando conhecer como é problematizado esse lúdico na formação inicial de professores de Libras. Os resultados preliminares indicam que o contexto do lúdico, apesar de ser considerado importante ao fazer do professor, parece não ser discutido com maior veemência em determinados cursos de Letras-Libras.

**Palavras-Chave:** Contexto lúdico. Formação Inicial. Língua Brasileira de Sinais.

### INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras é algo crescente em âmbito acadêmico. Atualmente, é possível encontrar pesquisas que abordam diferentes conhecimentos inerentes ao saber-fazer do professor, entre eles, as estratégias de ensino e o contexto lúdico como instrumento didático-pedagógico (SILVA; MAIA; LIMA, 2019). No entanto, pouco se discute com foco na formação inicial do professor de Libras, mais especificamente, do licenciando em Letras-Libras.

O curso de Letras-Libras foi iniciado em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com o intuito de formar professores para o ensino de Libras (VELOSO; MAIA, 2009). O surgimento desse curso de graduação foi alcançado devido à Lei que regulamenta a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, a Lei nº 10.436/2002,

<sup>391</sup> José Affonso Tavares Silva. Escola Estadual Prof. João Valeriano de Oliveira. E-mail: [affonso\\_tavares92@hotmail.com](mailto:affonso_tavares92@hotmail.com), orcid: 0000-0002-5517-1734, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0400134115799231>

<sup>392</sup> Jerlan Pereira Batista. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [jerlanpbatista@gmail.com](mailto:jerlanpbatista@gmail.com), orcid: 0000-0002-6294-7510, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4253586066749582>

<sup>393</sup> Raquel Pereira de Lima. Universidade Federal de Sergipe. E-mail: [raquellima10@gmail.com](mailto:raquellima10@gmail.com), orcid: 0000-0001-7438-8165, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8588439169496123>

como também o Decreto nº 5.626/2005, que detalha as competências necessárias para efetivação da legislação em vigor (BRASIL, 2002; 2005).

Entre os profissionais que o decreto supracitado detalha, destacamos o professor que possui como uma de suas funções: o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos surdos e/ou ouvintes. Em meio a esse contexto, ensinar uma língua não se torna tarefa fácil, pois necessita de o profissional deter conhecimento linguístico, didático-metodológico, cultural e político, os quais são discutidos em sua formação inicial, com o intuito de contribuir para sua prática pedagógica futura.

A formação inicial, aquela que é experienciada em diferentes momentos, principalmente, durante a academia, possibilita o engajamento teórico-prático do licenciando que, ao término do seu curso, vivenciará as implicações do trabalho docente. Durante o processo acadêmico diversas disciplinas, obrigatórias e optativas, são apresentadas, contemplando os saberes necessários à prática do professor em sala de aula.

É nesse contexto que o presente estudo encaminha discussões sobre a formação inicial do professor de Libras, preocupando-se, especificamente, no aspecto didático-metodológico e de que maneira o lúdico implica nesta formação. O contexto lúdico aqui discutido se embasa em Luckesi (2014), que ao relacioná-lo à formação docente, o considera como um estado interno do sujeito, advindo de atividades e experiências humanas diversas. Assim, busca-se responder a seguinte questão: Quais as implicações do lúdico na formação inicial do professor de Libras? De que forma é problematizado esse contexto em cursos de Letras-Libras?

A problemática em questão parte-se do pressuposto de que o licenciando necessita perpassar por discussões relacionadas ao lúdico, uma vez que serão professores de Libras em diferentes níveis de ensino, atendendo a um público com diferentes faixa-etárias e ritmos de aprendizado, o que implica na busca por estratégias didático-metodológicas que estimulem o aprendizado do seu estudante surdo e/ou ouvinte, além de favorecer um ensino mais convidativo e significativo.

Nesse âmbito, delineamos como objetivo geral: caracterizar o contexto lúdico problematizado em disciplinas do curso de Letras-Libras de universidades públicas federais nordestinas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, do tipo exploratória, perpassando por passos metodológicos que contribuíram para os achados da pesquisa.

Perante o exposto, espera-se que este estudo possa contribuir no entendimento da importância de disciplinas que contemplem estratégias didático-metodológicas, como o lúdico,

no curso de Letras-Libras, pois ser professor de línguas, não é simplesmente deter conhecimento sobre ela, mas saber como trabalhá-la, em diferentes perspectivas, em sala de aula, de acordo com as especificidades de cada estudante. Além disso, é importante elucidar que esta pesquisa aborda resultados preliminares, pois o estudo está em andamento.

## **METODOLOGIA**

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa documental, do tipo exploratória por se valer de dados que ainda não receberam tratamento analítico. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), explicam que muitos pesquisadores assemelham a pesquisa documental à bibliográfica, todavia, esta última está mais relacionada as contribuições que autores produziram sobre determinado tema. Enquanto a documental, seus dados são extraídos de fontes primárias, necessitando de um maior rigor de quem investiga.

Diante disso, o caminhar metodológico perpassou pelos seguintes passos: a) levantamento de universidades públicas federais que ofertam o curso de Letras-Libras na modalidade presencial; b) como recorte para análise, escolha das instituições nordestinas por ser a região com maior número de oferta do curso; c) análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Libras e respectivas ementas das instituições investigadas com o intuito de averiguar disciplinas que problematizam o lúdico; d) caracterização do lúdico nos achados da pesquisa por meio da Análise Textual Discursiva.

Ao iniciar o processo investigativo, realizamos levantamento de instituições que ofertam o curso de Letras-Libras na modalidade presencial, sendo sua busca realizada no site do Ministério da Educação (MEC)<sup>394</sup>. Nos dados do site encontramos um total de 30 (trinta) universidades públicas federais que ofertam o curso de Letras Libras na modalidade presencial. A região Nordeste se destaca por apresentar o maior número de instituições: 12, sendo 40% do total. Assim, escolhemos essa região como recorte para análise dos PCC dos cursos.

O processo de coleta ocorreu através do acesso ao site de cada instituição, na aba que informa os cursos de graduação, com o intuito de encontrar os PCC e suas respectivas ementas. Nos PCC foi possível observar as normas e objetivos dos cursos, além das ementas de cada disciplina. No Quadro 01 são apresentadas as universidades escolhidas com a carga horária e semestres letivos.

---

<sup>394</sup> emec.mec.gov.br

**Quadro 01.** Universidades escolhidas para análise do PCC

Instituição	Nome do curso	Carga Horária	Semestres
UESPI	Letras - Língua Portuguesa e Libras	2.800h	8
UFRB	Letras - Libras/ Língua Estrangeira	3.498h	8
UFC	Letras - Libras	2.888h	8
UFRN	Letras-Libras/Língua Portuguesa	2.920h	9
UFAL	Letras - Libras	3.220h	8
UFMA	Letras - Libras	3.435h	8
UFPE	Letras - Libras	2.985h	8
UFPI	Letras - Libras	3.320h	8
UFERSA	Letras - Libras	2.820h	10
UFS	Letras - Libras	2.925h	8
UFCG	Letras - Libras	3.330h	8
UFCA	Letras - Libras	3.208h	9

Fonte: elaborado pelos autores com base no PPC de cada instituição.

De acordo com o Quadro 01 é possível perceber que as instituições escolhidas para análise possuem, em sua maior parte, carga horária parecidas. A instituição com maior carga horária é a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), com um total de 3.498 horas, sendo aquela que oferta menor horas é a Universidade Estadual do Piauí (UEPI), com 2.880 horas. Desse total, 03 instituições oferecem o curso de Letras-Libras com dupla titulação, isso significa que além de ser formado em Libras, o licenciando adquire conhecimento para o ensino de Língua Portuguesa ou uma língua estrangeira, como é o caso da UFRB.

No tocante ao processo de análise dos dados, a leitura minuciosa de cada PPC do curso e sua ementa foi importante para destacar as disciplinas que problematizam o lúdico. Assim, observamos os títulos e ementas de cada disciplina e reunimos aquelas que mais se aproximam ao objetivo pretendido neste estudo, como se observa no Quadro 2.

**Quadro 2.** Disciplinas escolhidas para análise

Instituição	Disciplina
UFAL	Cria Libras 1 (54h) – disciplina obrigatória
	Cria Libras 2 (54h) – disciplina obrigatória
	Cria Libras 3 (54h) – disciplina obrigatória
UFC	Didática e Educação de Surdos (64h) – disciplina obrigatória
UFMA	Recursos didáticos em Língua Brasileira de Sinais (60h) – disciplina optativa
UFPE	Análise e produção de material didático em Libras (60h) – disciplina obrigatória
UFPI	Produção de materiais didáticos para o ensino de Libras como língua materna e adicional
UFRN	Lab. de Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa I (100h) – disciplina obrigatória
	Lab. de Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa II (60h) – disciplina obrigatória
UFS	Desenvolvimento de material didático e paradidático em Libras – disciplina obrigatória

UFERSA	Prática pedagógica programada IV – disciplina obrigatória
UFCA	Didática e Educação de Surdos – disciplina obrigatória

Fonte: elaborado pelos autores da pesquisa com base nas ementas

De acordo com o Quadro 2 podemos compreender que todas as disciplinas reunidas são obrigatórias à formação inicial de professores de Libras. Algumas com nomenclaturas e carga horária parecidas, outras distintas. A Universidade Federal de Alagoas se destaca por apresentar 3 (três) delas que se aproximam ao objetivo principal da pesquisa. No que concerne as instituições que não aparecem neste quadro, a UFRB e UFCG, justifica-se por não ser possível encontrar as ementas para análise.

## DISCUSSÕES

Após o processo de coleta e análise dos dados, observamos de forma parcial que em síntese, os documentos oficiais ofertam “produção de material didático em Libras voltados para o ensino de Libras como L1, como L2 e para o ensino de Português como L2 (UFAL), didática e experiência visual de surdos no ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e ensino profissionalizante (UFC, UFCA), didática e a prática pedagógica do professor de Libras. Metodologia e procedimentos didáticos (UFERSA; UFMA), concepção de linguagem e de educação e sua relação com os materiais didáticos para ensino de LIBRAS, planejamento e elaboração de material didático (UFPI), fundamentos, princípios e conceito de material didático para a educação de surdos do ensino fundamental (UFRN), elaboração de materiais para o ensino de LIBRAS (UFS).

Embora os documentos analisados se aproximem ao objetivo desta pesquisa, não observamos o termo “lúdico” ou “ludicidade” em suas descrições e até mesmo debates do que é (conceitos), como pode ser aplicado e quais os limites do lúdico na produção de materiais didáticos, na metodologia, na formação inicial e na práxis formativa dos futuros professores. Os documentos abordam de forma genérica o processo de ensino, alguns aspectos linguísticos como a didática e experiência visual dos surdos. Isto, mostra-se tendencioso e remete a intenção de cerceamento da singularidade linguística e do aspecto educacional cultural da Libras. Além da ausência de referências que possam embasar tal contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares discutidos mostram que o contexto do lúdico, apesar de ser considerado importante ao fazer do professor, parece não ser discutido com maior veemência



na formação inicial daquele que atuará no ensino de Libras. Consideramos que pensar a prática educativa lúdica é compreender seus diferentes conceitos, implicações e possibilidades, construindo um ambiente favorável a aprendizagem discente.

Diante de todo o exposto, esperamos que a discussão realizada até o momento possa contribuir para entender a importância do lúdico e seu debate no campo da formação docente. Nesse sentido, conhecer a experiência do licenciando em Letras-Libras em torno dessa temática pode favorecer resultados ainda mais significativos, o que se pretende com a continuidade da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 21 abr. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, n. 1, ano. 1, 2009.

SILVA, J. A. T.; MAIA, A. M. F.; LIMA, R. P de. Implicações do uso de jogos lúdicos no processo de ensino da libras como segunda língua para pessoas ouvintes. **Revista Diálogos**. v. 7, n. 2, p. 187-200, 2019.

VELOSO, E.; MAIA, F. V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. v. 1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

## O USO DA CARTOGRAFIA TÁTIL COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

GAMA, Livia Thaysa Santos de Albuquerque<sup>395</sup>

LIMA, Mirelle Cristhine de Almeida<sup>396</sup>

SANTOS, Cirlene Jeane Santos e<sup>397</sup>

### RESUMO

O trabalho ora apresentado versa sobre a utilização da cartografia tátil como recurso metodológico no Ensino de Geografia, no ensino fundamental, como possibilidade de alfabetização cartográfica dos alunos com cegueira ou baixa visão. A referida pesquisa é de caráter qualitativo com abordagem exploratória e partiu revisão bibliográfica, bem como intervenções em Sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Os objetivos deste estão centrados em evidenciar a importância da cartografia tátil no processo de alfabetização dos alunos deficientes visuais e sua aplicabilidade no ensino fundamental por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas. Como resultados conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem mediante intervenção foi exitoso, considerando o processo de interesse, interação e aprendizagem do aluno durante as aulas.

**Palavras-chave:** Inclusão. Prática de ensino. Planejamento. Didática.

### INTRODUÇÃO

O tema deste artigo está relacionado ao Ensino de Geografia e as metodologias inclusivas utilizadas na alfabetização cartográfica. Logo, a intenção de escrever sobre esta temática, surgiu a partir da reflexão sobre a necessidade de pensar em metodologias de ensino inclusivas no ensino de Geografia para deficientes visuais.

Este trabalho trata da importância e necessidade de trabalhar a Cartografia Tátil no ensino de Geografia, na busca por oferecer condições de aprendizagem igualitárias aos alunos com deficiência visual, bem como repensar a prática docente exercida pelos professores na contemporaneidade.

Os objetivos aqui propostos estão pautados em apresentar a cartografia tátil como recurso metodológico para a alfabetização cartográfica de alunos deficientes visuais e com baixa visão, discutindo sobre as possibilidades de sua aplicabilidade no ensino fundamental,

<sup>395</sup>Livia Thaysa Santos de Albuquerque Gama. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: livia.gama@igdema.ufal.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8363-3724>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/25954846310490176>;

<sup>396</sup>Mirelle Cristhine de Almeida Lima. Secretaria Municipal de Educação e Esporte do Município de Arapiraca. E-mail: mirellealvim41@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2743-1388>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8812378670636182>;

<sup>397</sup>Cirlene Jeane Santos e Santos. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: cirlene@igdema.ufal.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5713-0621>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0895494310671478>.

bem como elucidar a sua importância frente ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

## **METODOLOGIA**

Para a elaboração deste artigo, foram utilizados métodos teóricos e práticos como, por exemplo, a pesquisa bibliográfica, pautado na leitura de livros e artigos científicos, que trataram especificamente sobre o conteúdo abordado no decorrer do texto e uma intervenção investigativa baseando-se na prática pedagógica da Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em escola da rede pública municipal do município de Arapiraca/ AL, objetivando o levantamento de dados, no intuito de embasar a discussão posta neste artigo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

O uso de metodologias de ensino adequadas é fundamental, nesse sentido, torna-se necessário evidenciar a importância de se trabalhar a alfabetização cartográfica de maneira precisa e participativa no ensino de Geografia do ensino fundamental. Para França e Silva (2009, p. 95) “A alfabetização cartográfica consiste no desenvolvimento de habilidades necessárias à leitura de mapas. Tais habilidades devem ser construídas desde as séries iniciais e envolvem atividades relacionadas à linguagem cartográfica”.

Diante dessa perspectiva, oferecer suporte à alfabetização cartográfica a deficientes visuais é essencial, utilizando-se assim da cartografia tátil, que é um recurso metodológico utilizado para alfabetizar cartograficamente indivíduos com baixa visão ou cegueira, utilizando-se de material concreto. Trabalhar a cartografia no ensino fundamental é de grande importância, no entanto, torna-se um desafio constante no sentido que alguns conceitos e métodos tornam-se complexos se trabalhados de forma abstrata. Nesse sentido, segundo França e Silva (2008, p. 99-100) “O trabalho com as atividades de cartografia nas séries iniciais deve considerar o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois algumas atividades podem ser muito abstratas para determinadas faixas etárias”.

O processo de inclusão escolar é desafiador, compreende muitas questões, além do mais, considera-se que há um elevado número de profissionais despreparados e um déficit muito grande quanto os recursos disponibilizados. Contudo, é preciso que o docente junto à escola procure meios de aperfeiçoamento, através também da formação continuada. “[...] O professor

muitas vezes se encontra despreparado para trabalhar conhecimentos fundamentais para a constituição dos alunos que saibam compreender e atuar na construção dos espaços em que vivem”. (Caldato e Retica, 2014, p. 11). Logo, “O professor deve aprender a lidar com as diferenças por meio de atitudes e disposição para repensar o cotidiano”. (Locatelli e Vagula, 2009, p. 5).

Ao analisar o cenário educacional é possível notar que o acesso à educação especial está cada dia mais sendo ampliado, em virtude das necessidades percebidas nas escolas, através da chegada dos alunos que demandam cuidados especiais e mesmo acesso a metodologias de ensino diferenciadas. Assim, segundo Locatelli e Vagula (2009 p. 5) “A educação especial é um processo que tem por finalidade promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos”. As autoras complementam afirmando que “Pessoas com deficiência estão presentes em todos os setores da sociedade e necessitamos de uma reflexão sobre nossas práticas a fim de garantir participação plena e igualdade, do ponto de vista profissional pessoal e social”. (2009, p. 3).

Desse modo, “[...] Conforme os ditames da educação inclusiva, a cartografia tátil vai permitir que os estudantes com deficiência visual tenham condições de igualdade para aprender Geografia e cartografia”. (Custódio e Nogueira, 2014, p. 762). Para alfabetizar cartograficamente um aluno deficiente visual através da cartografia tátil é preciso antes de tudo planejamento das atividades que irão ser desenvolvidas.

Para a efetivação desse trabalho foram necessárias intervenções, considerando a prática pedagógica na Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, de uma escola da rede municipal do município de Arapiraca/AL. A intervenção se deu a partir de dois momentos, foram planejadas aulas considerando o nível de aprendizagem do aluno, bem como pensou-se em trazer propostas que atendessem as necessidades do mesmo, ou seja, algo que estivesse relacionado ao cotidiano e a realidade vivenciada por ele. Nesse sentido, inicialmente veio à tona a ideia de trabalhar tanto a oralidade, quanto o concreto, para que dessa forma a aprendizagem pudesse ocorrer de forma efetiva. Os conteúdos das aulas pautaram-se em temas cotidianos, tais como: Aula 1 – Climas do Brasil; Aula 2 – Biomas do Brasil, ambos voltados a realidade próxima do aluno, a vivência, trazendo assim da escala global para a local.

Assim Vagula, Rampazzo e Steinle (2009, p. 23) evidenciam que “O planejamento envolve organização das atividades, que permite o direcionamento do docente, dessa forma apresenta-se como um processo reflexivo de intervenção na realidade”. Nessa perspectiva, cabe

salientar que é preciso refletir antes de praticar ações e nessa reflexão analisar a prática docente que está sendo posta em prática em sala de aula cotidianamente.

No processo de intervenção, foi apresentado o mapa do Brasil produzido em material manipulável (EVA), para que fosse possível o aluno conhecer através do tato os estados e conseqüentemente as regiões brasileiras (ver figura 1). Posteriormente, foi introduzido o conteúdo da aula 1 que versou sobre os climas do Brasil (ver figura 2). A professora apresentou os climas do Brasil, seguido pelas legendas que especificamente no caso dos mapas táteis que segundo Custódio e Nogueira (2014, p. 762) “São formas de representar o espaço a partir de variáveis táteis e devem ser elaborados e construídos para atender a esse objetivo”.

**Figura 1 e 2. Criança com deficiência visual manipulando Mapa Político e dos Climas do Brasil**



Fonte: Acervo das autoras, 2021.

É preciso evidenciar o tempo todo a importância de adotar estratégias metodológicas inclusivas, capazes de incluir o aluno que possui restrições e o possibilitar a compreender o conteúdo proposto através de novas propostas, levando-o afinal a fazer a leitura de mundo a partir de uma nova ótica. “[...] O ensino de Geografia deve contribuir para uma escola voltada para novas práticas educativas, onde a sociedade, de maneira geral, ainda não inclusiva, possa tornar-se uma sociedade inclusiva”. (MENDES, 2014, p. 4). É necessário ainda segundo Andrade e Santil (2010, p. 75) “[...] que os professores percebam que a descrição verbal é insuficiente para que o cego compreenda o significado dos conceitos, propriedades e generalizações que envolvem uma palavra em determinada situação.

Tibola (2015, p. 455) afirma que “Para que a inclusão aconteça é preciso entender a diversidade não como um problema, mas como um aprendizado de forma igualitária”. A igualdade de direitos precisa ser compreendida de fato, bem como respeitada para que haja

dessa forma uma educação de qualidade e para que o processo de aprendizagem se efetive de modo satisfatório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou enfatizar a importância da cartografia tátil para a alfabetização cartográfica, destacando os desafios encontrados em diferentes esferas no processo de inclusão, considerando que ao ser inclusiva a escola cumpre efetivamente seu papel social, contribuindo com a disseminação de práticas educativas que zelam pelas condições de igualdade no ensino de Geografia.

Nesse sentido, conclui-se que a ampliação da educação especial ocorre de forma crescente nas instituições de ensino, em função do aumento da demanda de alunos com deficiência e que necessitam de um olhar diferenciado frente ao processo de ensino e avaliação da aprendizagem. A organização do planejamento pelos docentes torna-se essencial, na medida em que estes buscam por estratégias facilitadoras do entendimento dos alunos, tentando minimizar as desigualdades, criando condições de aprendizagem igualitárias entre os mesmos.

A partir da intervenção, notou-se que o aluno demonstrou interesse pelo conteúdo, bem como houve interação, onde foram explanados os conhecimentos prévios, suas dúvidas e curiosidades, tornando o processo de aprendizagem efetivo e exitoso.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leia de. SANTIL, Fernando Luiz de Paula. **Cartografia tátil: acessibilidade e inclusão social**. Disponível em:

<[http://www.portal.ufpr.br/Acessibilidade/Cartografia\\_tatil\\_acessibilidade\\_e\\_inclusao.pdf](http://www.portal.ufpr.br/Acessibilidade/Cartografia_tatil_acessibilidade_e_inclusao.pdf)>. Acesso em 11 de Agosto de 2016.

CALDATO, Jacieli. RETICA, Sedimar Antônio. **Ensino de Geografia nos anos iniciais: a contribuição dos professores dos anos iniciais para a alfabetização geográfica**. Disponível em:

<[http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404342648\\_ARQUIVO\\_artigocong.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404342648_ARQUIVO_artigocong.pdf)>. Acesso em 24 de Outubro de 2016.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre. NOGUEIRA, Ruth Emília. **O aporte da Cartografia Tátil no ensino de conceitos cartográficos para alunos com deficiência visual**. Disponível em:

<<http://www.lsie.unb.br/rbc/index.php?journal=rbc&page=article&op=view&path%5B%5D=919&path%5B%5D=708>>. Acesso em 24 de Outubro de 2016.

FRANÇA, Eliane Teixeira. SILVA Fábio Luís. **Ensino da Geografia**. São Paulo: São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

LOCATELLI, Adriane Cristine Dias. VAGULA, Edilaine. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MENDES, Jorge de Castro. **Geografia e Educação Inclusiva: (Re) Pensar o fazer pedagógico na sala de aula**. Disponível em: <[http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403391671\\_ARQUIVO\\_GEOGRAFIAE\\_EDUCACAOINCLUSIVA-ARTIGOFINALIZADOCBG2014.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403391671_ARQUIVO_GEOGRAFIAE_EDUCACAOINCLUSIVA-ARTIGOFINALIZADOCBG2014.pdf)> Acesso em 24 de Outubro de 2016.

TIBOLA, Maiara. **A realidade do Ensino de Geografia para alunos cegos ou com baixa visão**. Disponível em: <[http://cac-  
php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo4/A\\_REALIDADE\\_DO\\_ENSINO\\_DE\\_GEOGRAFIA\\_PARA\\_ALUNOS\\_CEGOS\\_OU\\_COM\\_BAIXA\\_VISAO.pdf](http://cac-<br/>php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo4/A_REALIDADE_DO_ENSINO_DE_GEOGRAFIA_PARA_ALUNOS_CEGOS_OU_COM_BAIXA_VISAO.pdf)>. Acesso em 24 de Outubro de 2016.

## PROPOSIÇÃO DE UM CHECKLIST PARA ANÁLISE DE QUALIDADE EM REVISÕES SISTEMÁTICAS DE LITERATURA SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

FERREIRA, Layse Maria dos Santos<sup>398</sup>

RIBEIRO, Daniela Mendonça<sup>399</sup>

### RESUMO

Uma revisão sistemática de literatura (RSL) utiliza métodos sistemáticos de coleta, seleção e análise de dados para identificar os dados científicos disponíveis sobre um determinado tema. Uma de suas etapas consiste na análise da qualidade das evidências encontradas pela RSL. Existem diversos métodos para se realizar esta análise, sendo que um dos fatores que influencia esta variabilidade é o referencial teórico do tema investigado. Sob a perspectiva da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), amplamente utilizada para embasar intervenções educacionais em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o principal indício da qualidade de uma evidência é a presença das sete características definidoras dos estudos da área. Tais características são: aplicada, comportamental, analítica, tecnológica, conceitualmente sistemática, efetiva e demonstrar generalidade. Considerando as especificidades dos estudos conduzidos sob a perspectiva da ABA, este trabalho propõe um checklist para avaliar a qualidade das evidências encontradas por revisões conduzidas sob a perspectiva da ABA.

**Palavras-chave:** Revisão Sistemática de Literatura. Critérios de qualidade. Análise do Comportamento Aplicada.

### INTRODUÇÃO

Uma revisão sistemática de literatura (RSL) utiliza métodos sistemáticos de coleta, seleção e análise de dados para identificar os dados científicos disponíveis sobre um determinado tema. A sistematização do processo de pesquisa e de apresentação dos dados, a possibilidade de replicabilidade e a documentação do protocolo tornam o processo mais objetivo e menos suscetível a vieses (CHANDLER et al., 2019). A condução de uma RSL envolve quatro fases, que serão subdivididas em várias etapas: identificação, seleção, avaliação, síntese e relato dos estudos (PAGE et al., 2022).

Na fase de seleção, após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão, o pesquisador analisará todas as possíveis fontes de erros e vieses dos estudos selecionados. Nessa fase, uma

<sup>398</sup> Layse Maria dos Santos Ferreira. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). layse.ferreira@cedu.ufal.br. <https://orcid.org/0000-0002-8315-2047>, <http://lattes.cnpq.br/8384658621441655>.

<sup>399</sup> Daniela Mendonça Ribeiro. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). daniela.ribeiro@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-4146-5122>, <http://lattes.cnpq.br/9137388590869969>.



etapa importante consiste na análise da qualidade das evidências encontradas pela RSL. Para isso, é necessária a descrição das características essenciais que o estudo precisa apresentar para ser incluído na fase de avaliação, ou seja, quais critérios ele deve atender para demonstrar que é um estudo de boa qualidade.

Existem diversos métodos para se realizar esta análise. Geralmente, a avaliação de qualidade é realizada por meio de instrumentos como checklist de fatores, que, normalmente, utilizam escalas numéricas, avaliando cada estudo individualmente (DERMEVAL; COELHO; BITTENCOURT, 2020). Os aspectos que compõem os checklists variam bastante, englobando diferentes dimensões de qualidade como: critérios gerais da escrita, critérios relacionados a robustez metodológica da pesquisa, entre outros (DERMEVAL et al., 2020). Os aspectos analisados para a avaliação dos critérios de qualidade dependerão das especificidades da pesquisa, do referencial teórico e dos delineamentos utilizados (SIRRIYEH et al., 2012). Sendo assim, existem referenciais teóricos cujos estudos devem ter indicadores específicos de qualidade, já que um dos fatores que mais influencia esta variabilidade é o referencial teórico do tema investigado.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é um dos referenciais teóricos que necessita de indicadores específicos de qualidade para realizar esta análise. A ABA consiste em uma ciência aplicada, com consistência teórica e metodológica, que aplica os princípios comportamentais a problemas socialmente relevantes (MORRIS; ALTUS; SMITH, 2013). Ela tem sido vastamente aplicada a problemas socialmente relevantes em diversas áreas, embora esteja sendo amplamente reconhecida pela sua efetividade para ensinar novas habilidades para pessoas com Transtorno do Espectro Autista [TEA] (SELLA; RIBEIRO, 2018). O principal indício da qualidade de uma evidência para essa ciência é a presença das sete características definidoras dos estudos da área (BAER; WOLF; RISLEY, 1968). Tais características são: aplicada, comportamental, analítica, tecnológica, conceitualmente sistemática, efetiva e demonstrar generalidade.

Considerando as especificidades dos estudos conduzidos sob a perspectiva da ABA, este trabalho propõe um checklist para avaliar a qualidade das evidências encontradas por revisões conduzidas sob a perspectiva da ABA.

## METODOLOGIA

A elaboração do checklist para a análise dos critérios de qualidade em RSL sob a perspectiva da ABA foi realizada a partir das diretrizes que qualificam os estudos na área, apresentadas por Baer et al. (1968), ou seja, considerou-se para a construção dos itens, do checklist, as dimensões: aplicada, comportamental, analítica, tecnológica, conceitualmente sistemática, efetiva e demonstrar generalidade, as quais são descritas mais detalhadamente abaixo.

Ademais, como os estudos em ABA são majoritariamente experimentais e, para demonstrar relações funcionais entre uma variável independente e uma ou mais variáveis dependentes, utilizam delineamentos experimentais de sujeito único, tais características também foram consideradas para a construção do checklist. Para isto, foram consideradas as diretrizes para avaliação de qualidade em RSL em estudos de delineamento de sujeito único da Academy for Cerebral Palsy and Developmental Medicine [AACPDM] (LOGAN et al. 2008). A Tabela 1 apresenta os critérios estabelecidos para se analisar a qualidade da evidência de estudos baseados na ABA. Vale ressaltar que é possível adaptar o checklist para analisar a qualidade da evidência de estudos conduzidos sob outros referenciais teóricos.

Tabela 1- *Checklist* contendo os critérios estabelecidos para se analisar a qualidade da evidência de estudos baseados na ABA.

Nº	Critérios de qualidade	Análise
C1	Os participantes e os critérios de elegibilidade dos participantes foram especificados e controlados.	( ) Sim ( ) Não
C2	Relaciona-se os dados objetivos com o pressuposto teórico.	( ) Sim ( ) Não
C3	A variável dependente trata-se de uma variável mensurável.	( ) Sim ( ) Não
C4	As variáveis independente e dependente foram especificadas.	( ) Sim ( ) Não
C5	Foi realizada coleta de dados de linha de base.	( ) Sim ( ) Não
C6	Inicialmente, os grupos/participantes eram semelhantes no que diz respeito a linha de base.	( ) Sim ( ) Não
C7	Foram estabelecidos critérios de desempenho para a linha de base (inclusão no estudo) e para cada fase.	( ) Sim ( ) Não
C8	Foi verificado o efeito do procedimento ao nível individual e/ou em grupos e/ou intergrupos quando comparado a linha de base.	( ) Sim ( ) Não
C9	Foi realizada a apresentação e estabilidade visual dos dados para cada fase da pesquisa.	( ) Sim ( ) Não
C10	Foram realizadas medidas repetidas da variável independente no decorrer do procedimento.	( ) Sim ( ) Não
C11	Os procedimentos foram descritos em detalhes, possibilitando a replicação do estudo.	( ) Sim ( ) Não

C12	A metodologia de análise de dados foi descrita e adequada paravariável medida.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
C13	Todos os avaliadores, que mediram pelo menos uma variáveldependente, fizeram-no de forma cega ou com concordância entre observadores.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
C15	Foi realizado o cálculo do índice de integridade do tratamento.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
C16	Foi realizada a validade social.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
C17	Foi realizado algum teste de <i>follow-up</i> e/ou de generalização.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
	Pontuação Total	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Para a utilização do checklist, é necessário o preenchimento individual de todos os itens analisados, assim como a análise individual de cada estudo utilizado na RSL. Após isso, é realizada a contagem total do score e os valores apontados pelo checklist são utilizados para tomada de decisão no estudo. Cada estudo pode apresentar critérios estabelecidos, para tomada de decisão, aos quais os scores podem se adequar. Ademais, salienta-se a importância da utilização do índice de concordância entre observadores, durante a utilização do checklist e, conseqüentemente, análise de qualidade da RSL, com o objetivo de diminuir vieses da avaliação por avaliador.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Segundo as recomendações do PRISMA (PAGE et al., 2022; MOHER et al., 2009) a RSL deve ser realizada em quatro fases: identificação, seleção, avaliação, síntese e relato dos estudos.

Na fase de seleção, uma etapa importante consiste na análise da qualidade da evidência dos estudos, ou seja, a identificação de vieses e fontes de erros. Nessa fase, o pesquisador descreve as características essenciais que o estudo precisa demonstrar para ser considerado de boa qualidade. Sendo assim, é fundamental considerar as especificidades da área em que os estudos estão inseridos (SIRRIYEH et al., 2012). Em relação à ABA, Baer et al. (1968) propuseram sete critérios específicos para avaliar a qualidade da produção científica desta área. Tais dimensões indicam que um estudo deve ser: 1) aplicado, o que significa que seus efeitos devem ser importantes para o homem e para a sociedade; 2) comportamental, que se refere ao fato de que o foco das intervenções e das análises deve ser no comportamento e nas suas relações com o meio; 3) analítico, o que indica a necessidade de o estudo demonstrar que a(s) intervenção(s) foi responsável(s) pelas mudanças no(s) comportamento(s) investigado(s); 4)

tecnológico, o que significa que os procedimentos devem ser identificados e descritos de forma que sejam passíveis de replicação; 5) conceitualmente sistemático, ou seja, os procedimentos utilizados devem ser baseados nos conceitos e princípios da ABA; 6) efetivo, o que significa que os procedimentos utilizados precisam levar a efeitos clinicamente significativos e socialmente relevantes; e 7) demonstrar generalidade, isto é, as mudanças comportamentais devem perdurar ao longo do tempo e ser demonstradas em novos ambientes.

Diante das diretrizes apresentadas para qualificar os estudos desenvolvidos pela ABA, nota-se a importância de instrumentos que levem em consideração essas especificidades, ou seja, avaliem a qualidade dos estudos primários levando em consideração as dimensões apontadas por Baer et al. (1968).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância de se avaliar a qualidade dos estudos selecionados nas RSLs, assim como de se considerar as especificidades teórico-metodológicas do referencial teórico do tema de uma revisão, este trabalho propôs um checklist que contempla as características definidoras dos estudos conduzidos sob a perspectiva da ABA. Acredita-se que este checklist possa auxiliar pesquisadores que realizam revisões de literatura sob a perspectiva da ABA a analisar a qualidade da evidência científica dos estudos encontrados em suas revisões.

### REFERÊNCIAS

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 1, p. 91-97, 1968.

CHANDLER, J. et al. Chapter I: Introduction. In: HIGGINS J.P.T. et al. *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions version 6.0*. Cochrane. 2019.

DERMEVAL, D.; COELHO, J. A. P. M.; BITTENCOURT, I. I. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. In: *Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa*. Metodologia de Pesquisa em Informaticana Educação. SBC, 2020.

LOGAN, L. R.; HICKMAN, R. R.; HARRIS, S. R.; HERIZA, C. B. Single-subject research design: recommendations for levels of evidence and quality rating. *Developmental Medicine & Child Neurology*. v. 50, p.99–103, 2008.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D.G. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. Prisma-statement, 2015. Acesso em: 05 de jul. 2022. Disponível em: [www.prisma-statement.org](http://www.prisma-statement.org).

MORRIS, E. K.; ALTUS, D. E.; SMITH, N. G. A. Study in the founding of applied behavior analysis through its publications. The Behavior Analyst, v. 36, p. 73-107, 2013.

PAGE, M. P. et al. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. Tradução: Galvão, T. F.; Tigumana, G. M. B. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 31, n. 2, 2022. Acesso em 13 de mar. 2023. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v31n2/2237-9622-ess-31-02-e2022107.pdf>.

SELLA, A.C.; RIBEIRO, D. M. Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectroautista, Curitiba: Appris, 2018.

SIRRIYEH, R.; LAWTON, R.; GARDNER, P.; ARMITAGE, G. Reviewing studies with diverse designs: the development and evaluation of a new tool. Journal of Evaluation in Clinical Practice, v. 18, n. 4, 2012.

## REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID-19 NO BRASIL

856

PEREIRA, Maria Clara Medeiros<sup>400</sup>

LEITE, Paula Dianeli de Souza<sup>401</sup>

FERREIRA, Geisa Carla Gonçalves<sup>402</sup>

### RESUMO

É indubitável que o COVID-19 foi um grande marco negativo para a sociedade pós-moderna. Contudo, neste trabalho destacam-se as problemáticas que ela causou na Educação Brasileira a qual teve que modificar os seus processos para se adaptar ao novo normal. Contudo, se opta por abordar nesta pesquisa o público alvo da Educação Especial o qual foi afetado diretamente pelo sistema social, visto que as suas práticas imediatistas não os contemplava despertando a curiosidade de como se deu os processos de inclusão para a o público alvo da Educação Especial, uma vez que, a prática da inclusão da Pessoa com Deficiência faz parte da agenda social desde a década de 1990 ao surgirem leis em nível de Brasil que contemplam e garante o direito a educação. Com esta questão o trabalho objetiva promover a reflexão sobre a Educação Especial no período de dois anos de pandemia.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Pandemia. Avaliação.

### INTRODUÇÃO

Em cada época histórica a sociedade e, por consequência, seus membros, se modificam, contudo, o que permanece desde a era moderna é a importância da Educação em âmbito social, isto porque, ela é responsável por moldar o sujeito para que ele atenda os seus anseios. Sabendo que o sujeito é para a sociedade, é fato que depois da revolução industrial novos sujeitos passaram a existir e com eles novas demandas.

No século XX um novo sujeito começa a ganhar notoriedade, e, por conseguinte, vindo novas demandas, este sujeito é a pessoa com deficiência, uma vez que, se percebe que este sujeito é tão capaz e funcional quanto os ditos “normais”. Claro, que para se chegar a este entender foram séculos de luta e estudos.

Uma das demandas era a instrução deste público, então, como toda a instituição a Educação teve que criar um modelo para que esta parte da população fosse atendida, e assim,

<sup>400</sup>Maria Clara Medeiros Pereira. UFAL. [mariaclara.mpereira@hotmail.com](mailto:mariaclara.mpereira@hotmail.com).

<sup>401</sup>Paula Dianeli de Souza Leite. UFAL. [paula.leite@cedu.ufal.br](mailto:paula.leite@cedu.ufal.br).

<sup>402</sup>Geisa Carla Gonçalves Ferreira. UFAL. [geisa.ferreira@cedu.ufal.br](mailto:geisa.ferreira@cedu.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0002-4391-6516>, <http://lattes.cnpq.br/012298050314003>

surge por meio de lei o aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, quando implementado no espaço escolar nota-se através de pesquisas inclusive publicadas na Revista Brasileira de Inclusão e na observação ocorrida no estágio obrigatório problemas na implementação da Educação Inclusiva de diversas naturezas, inclusive, voltada inclusive para a prática docente.

Tendo conhecimento desta problemática evoca a resposta das seguintes questões norteadoras: Como a Educação inclusiva está sendo realizada no espaço escolar pós-pandemia? Como os professores compreendem a educação inclusiva e como eles se veem nesse processo?; eles se sentem preparados para assumir a sala de aula com educandos com NEE? Quais os desafios para o seu desenvolvimento apontado pelos professores que atuam em classes comuns de ensino?

Partindo destas questões norteadoras, este estudo traz como objetivo geral compreender as concepções e desafios para o desenvolvimento de uma avaliação para a educação inclusiva no contexto da escola regular. E, como objetivos específicos: 1-Realizar um levantamento na literatura científica da área sobre as concepções e diretrizes para o desenvolvimento de uma prática educacional inclusiva; 2- Identificar as concepções e os desafios para a educação inclusiva apontados por professores que atuam em classes regulares de ensino na Educação Básica; 3- Analisar as concepções e desafios apontados pelos participantes do estudo para o desenvolvimento de uma educação inclusiva nos tempos de Pós-pandemia.

Para a satisfação destes objetivos, metodologicamente para o percurso da pesquisa, fora decidido, inicialmente por uma pesquisa de estado da arte, por meio de um levantamento bibliográfico da Revista Brasileira de Educação especial, mas posteriormente, decidiu-se ampliar o estudo, ouvindo professores que atuam em classes comuns da educação básica, para saber, a partir da realidade manauara, quais as concepções desses professores sobre educação inclusiva e os desafios para o seu desenvolvimento nas escolas. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário com questões abertas e fechadas, aplicado on-line, via formulários do Google, em razão do isolamento social e as restrições para a coleta de dados presencial nas escolas em razão do contexto pandêmico devido ao COVID-19. O método da pesquisa foi o da corrente de pensamento da Dialética pelo cunho social que a pesquisa apresenta e, para o tratamento e análise dos dados, optou-se pelo método de análise de conteúdo, de Bardin.

Esse tema ganha importância quando a educação atual tem como desafio a garantia do acesso e permanência de todas as pessoas, onde nenhum aluno deve ser excluído. Observa-se o grande número de matrículas de alunos com necessidades especiais que ingressam no ensino regular e com isso abre espaço para várias discussões sobre o processo de inclusão, como e o que deve ser trabalhado com estes alunos em sala de aula. Ainda se discutem a respeito da formação de professores, estruturas físicas das escolas e acompanhamento pedagógico, ou seja, questionam-se infinitos feitos para uma efetiva construção escolar inclusiva no Brasil.

O trabalho se justifica primeiramente pelo fato de que para se ter soluções de problemas é necessário de conhecer a realidade e este trabalho se propõe a aferi-la, secundamente pela melhoria da qualidade de ensino, na formação de professores e por conseguinte na academia, uma vez que, publicado este resultados a universidade pode refletir o seus processos formativos.

Para melhor compreensão desse trabalho, esclarecemos que ele está dividido em três seções. Na seção 1 trazemos o referencial teórico da temática escolhida para a pesquisa. Na seção 2, trazemos a explicação do percurso metodológico. E, na seção 3, trazemos a análise e discussão dos resultados.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de estudo visa auxiliar o pesquisador no decorrer da pesquisa, apresentando os métodos e o caminho que se tem de percorrer para ser possível a construção de um trabalho científico.

Com este cunho achou-se mais adequada a pesquisa qualitativa visto que, além da: “metodologia qualitativa, mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados” (MARTINS, 2004, p.295) entendemos que: “Na pesquisa qualitativa, concebemos a realidade estudada como uma construção social e subjetiva, reconhecendo que nossas ações nesse processo estão carregadas de intenções e valores,” (MARTÍNEZ, 2012, p.139). Com foco voltado para essa realidade que só o ser humano pode fornecer com riqueza de detalhes é que optamos pela pesquisa qualitativa, ou seja, em busca do radical se compreende que para o sucesso desta pesquisa o qualitativo vem a ser mais completo.

Mantendo o enfoque em desvelar as peculiaridades mais uma parte do caminho é traça que é o tipo de pesquisa a ser feita. E para este trabalho se pensa com melhor sugestão a pesquisa bibliográfica, pois: “A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências



teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. ’ (FONSECA, 2002, p. 32).

O pesquisar é um processo de construção, todavia, não é algo imaginativo, para que se obtenha um resultado mais coeso se faz necessário que se tenha conhecimento de tudo, ou, grande parte do que já fora escrito e descobertos pelos teóricos, já que, a ciência promove o debate entre teorias novas e as que já estão estabelecidas, se o pesquisador não tem noção do que já se tem por conhecido sobre o seu assunto, a discussão sobre algo novo torna-se irrelevante.

## **ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO E SUAS ESPECIFICIDADES**

Com o advento da Revolução Industrial a ciência desponta como norteadora das práticas sociais fazendo com que estudos se realizassem e novas descobertas viessem a conhecimento possibilitando a estes novos sujeitos uma vida digna, longa e cheia de possibilidades e clarificando que um desses sujeitos é a Pessoa com Deficiência (PCD).

A história da pessoa com deficiência apresenta um enredo marcado pelo descaso, o esquecimento e o abandono. Isso se deve primeiramente, a demora do homem compreender os processos de alteridade que é o enxergar o outro. Segundo Carvalho: “Aplicado a pessoas, o vocábulo/diferença! são, particularmente, polissêmicos e polifônicos: “[...] em que se apoia em alguns “marcadores” tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais, segundo diferentes conotações.” (CARVALHO, 2007, p.2)

A autora nos mostra que além de amplo, o conceito de diferença causa medo no ser humano, e por causa dessa paúra, séculos de descaso foram a premiação de quem por alguma desventura na vida nasceu para ser destacar. Quando nos debruçamos na leitura dos documentos, nota-se tentativas de mudança nos processos de tratamento prestados a pessoa com necessidades especiais (P.N.E).

Correndo a história, a idade Moderna chega e com uma nova proposta em termos de sociedade a qual promoveu através de suas descobertas a inserção de novos sujeitos dentro da esfera social os quais outrora eram esquecidos que foi a criança e a Pessoa com Deficiência. A partir deste novo contexto social as instituições tiveram que adaptar as suas estruturas tanto físicas quanto profissionais para atenderem este novo público.

Todavia, para se chegar a este estágio um longo caminho de lutas e conquista fora percorrido e se tratando de Brasil este caminho foi árduo e trabalhoso, no entanto, as conquistas foram significativas inclusive no campo educacional o qual apregoa em termos de lei um princípio voltado para a questão da Educação Especial, coadunando com a perspectiva de Alves (2013, p.29) que assinala: “Hoje, porém, século XXI, todo um corpo de legislação, criado na perspectiva de minimizar as dificuldades de acesso à Educação e favorecer a inclusão de pessoas com deficiência.”

Este movimento começa pela Constituição Federal a qual reza que: no Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, S/P). Esta igualdade promove que se crie condições para a pessoa com necessidades especiais em todos os contextos da sociedade brasileira, contudo, outros acontecimentos foram decisivos quando se trata do público-alvo da Educação Especial. A partir disto se começa a promover uma modificação no espaço escolar desenvolvendo dentro dos seus espaços uma escola plural e inclusiva, dando à igualdade as rédeas do sistema educacional e a comunidade escolar a ciência que ser diferente é normal.

Assim, a acessibilidade invade as camadas da educação onde se criaram mecanismos para que o aluno tivesse acesso ao direito que é universal, o da Educação. Para fazer com que esse direito conquistado fosse real em âmbito escolar fora necessário que se garantisse por lei modificações no ambiente escolar, assim, surge o Atendimento Escolar Especializado (AEE) através do art.58 §2º o qual reza: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 2018, p. 39)

Esse atendimento é feito no contraturno buscando preencher as lacunas que a escola regular não consegue objetivando promover a inoculação do conhecimento para que a Pessoa com Deficiência tenha condições igualitárias ao não deficiente. Buscando alcançar o aprendizado além da criação do AEE as adaptações do currículo tiveram de ser feitas o art.59 da LDB/96 estabelece que, “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]” (BRASIL, 2018, p.40).

A partir de este entender o aluno alvo da Educação Especial pode ser abarcado, e por conseguinte, o seu direito a educação garantido, no entanto, o que ressalta aos olhos e desperta a curiosidade é como e de que forma este atendimento é feito e como ele foi trabalhado na pandemia da COVID-19.

963

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido tendo por base o acompanhamento da pesquisa “Reflexão Sobre os Desafios da Avaliação do Atendimento da Educação Especial no Período da Pandemia do Covid-19 no Brasil”, projeto de iniciação científica vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado Estadual Universidade Federal do Alagoas (UFAL). Vem com o cunho de desvelar a realidade vivida pelo Atendimento da Educação especializado e se de fato este atendimento que é a base da escola inclusiva estava sendo exitoso devido as condições pandêmicas vivenciadas, objetivando desta maneira promover a reflexão sobre os desafios e possibilidades da Avaliação do AEE.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores Fontes. **Construindo Cenários e Estratégias de Aprendizagens Integradoras (Inclusivas)**. Tese de Doutorado- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: s.n. 2013, 276 pp.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **ESCOLA VIVA**. Brasília, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **PARA ALÉM DA DIVERSIDADE, A DIFERENÇA**. 2007.

## REFLEXÕES SOBRE ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PROGRAMAÇÃO

964

BARBOSA, Alexandre de Andrade<sup>403</sup>

### RESUMO

Um percentual considerável da população brasileira possui algum grau de incapacidade ou deficiência. A computação facilita a inclusão destas pessoas através das tecnologias assistivas, tais como leitores de tela ou tradutores simultâneos de LIBRAS. Mesmo com a computação possibilitando iniciativas de acessibilidade, dentro do contexto de ensino e aprendizagem de conceitos da área de computação ainda ocorrem grandes barreiras em relação à inclusão de pessoas com algum tipo de incapacidade ou deficiência. Neste trabalho, são apresentadas reflexões sobre as dificuldades percebidas em relação à acessibilidade de pessoas com deficiência visual no contexto de ensino e aprendizagem de programação. A principal tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual são os leitores de tela, para estes contudo, não foi percebido um nível de auxílio adequado para a compreensão dos discentes acerca dos conteúdos de uma disciplina introdutória de programação.

**Palavras-chave:** Acessibilidade, Aprendizado, Programação.

### INTRODUÇÃO

De acordo com o censo 2010 do IBGE (IBGE, 2010), existem 45.606.048 milhões de pessoas que declararam ter algum tipo de incapacidade ou deficiência no Brasil. Número equivalente a aproximadamente 24% da população do país. A deficiência visual foi mais relatada pela população, 35.774.392 milhões de Pessoas com Deficiência (PcD) ou o equivalente a aproximadamente 18% da população do país.

O desenvolvimento da computação pode ser citado como uma das principais ferramentas no auxílio da inclusão de deficientes visuais em ambientes de educação e trabalho. Tecnologias assistivas visam minimizar as deficiências de um indivíduo de forma que o mesmo possa exercer atividades comuns aos demais. Contudo, ainda existe muito a ser feito para que realmente a deficiência não seja uma barreira.

A computação facilitou o acesso de pessoas com deficiência visual a diversos tipos de conteúdos digitais. Contudo, dentro do contexto de ensino e aprendizagem de conceitos da área de computação, existem ainda barreiras que precisam ser observadas e pesquisadas soluções para solucionar estas. Neste trabalho, são apresentadas reflexões sobre as dificuldades

403 Alexandre de Andrade Barbosa. Universidade Federal de Alagoas - UFAL. [alexandre.barbosa@arapiraca.ufal.br](mailto:alexandre.barbosa@arapiraca.ufal.br), <http://lattes.cnpq.br/9588814902346410>.

percebidas em relação à acessibilidade de pessoas com deficiência visual no contexto de ensino e aprendizagem de programação. Como objetivo, é esperado discutir junto a comunidade de educação, possibilidades de intervenção que venham a minimizar ou dirimir os problemas de acessibilidade no contexto citado.

A principal tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual no contexto educacional, como ferramentas acessórias ao uso do computador, são os leitores de tela. Estas ferramentas realizam a leitura de textos relacionados com as ações que um usuário executa na interface da aplicação ou do sistema operacional, por exemplo, ao selecionar o ícone do aplicativo editor de textos *word* o leitor de tela é capaz de sintetizar uma voz lendo o texto definido para o ícone, podendo falar “word” ou “editor de texto”. Contudo, em relação ao uso destas ferramentas, não foi percebido um nível de auxílio adequado para a compreensão dos discentes acerca dos conteúdos de uma disciplina introdutória de programação.

O restante deste trabalho está estruturado da seguinte maneira, na sessão seguinte são apresentados aspectos metodológicos do trabalho. Os conceitos necessários para compreensão do trabalho, tais como, tecnologias assistivas e aspectos de ensino e aprendizagem de programação, bem como as discussões relacionadas com a acessibilidade no ensino e aprendizagem de programação são descritas na sessão de fundamentação teórica e discussões. Finalmente na última sessão do trabalho, são exibidas as conclusões e

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho é uma pesquisa em andamento, ainda em estágio inicial. Desta forma, não foram coletados dados de uma amostra, pois não há autorização junto ao comitê de ética para execução de coleta de dados junto aos sujeitos.

Sendo assim, o método de pesquisa utilizado consistiu na técnica de observação, onde o autor ponderou um conjunto de situações e listou dificuldades relacionadas com o uso de ferramentas e entendimento de conceitos relacionados com o aprendizado de programação de computadores para pessoas que possuam alguma limitação ou deficiência visual.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

Nesta sessão, são apresentadas descrições sobre o que são tecnologias assistivas e como se dá o ensino e aprendizagem de programação.

O termo *assistive technology*, pode ser traduzido para o português como Tecnologia Assistiva (TA). Como descreve Melo et al (2019), este termo é comumente utilizado para se referir à ferramentas, objetos, recursos e serviços que ampliam as habilidades funcionais de PcD, visando sua inclusão social. As TAs proporcionam então para estas pessoas, maior independência, qualidade de vida e inclusão social.

Segundo a norma ISO 9999/2002 uma TA pode ser classificada em 11 categorias, sendo estas: (1) Auxílio para vida diária; (2) Comunicação suplementar alternativa; (3) Acessórios para computador; (4) Sistema de controle de ambiente; (5) Modificações em casa e no ambiente de trabalho; (6) Órteses e próteses; (7) Sentar e posicionar; (8) Auxílio para deficientes visuais ou de visão subnormal; (9) Auxílio para deficientes auditivos; (10) Auxílio para mobilidade e (11) Adaptação em veículos.

No contexto de ensino e aprendizagem de programação, a principal tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual são os leitores de tela. Estas ferramentas podem ser classificadas na norma ISO nas categorias (3) Acessórios para computador e (8) Auxílio para deficientes visuais ou de visão subnormal. O funcionamento de ferramentas leitoras de tela pode ser descrito de modo simplificado como um sintetizador de voz que realiza a leitura da informação textual associada a ação do usuário no ambiente computacional.

Alguns exemplos de ferramentas do tipo leitor de tela são, (i) *NonVisual Desktop Access* (NVDA, 2023) é um leitor de tela livre, aberto e portátil para a *Microsoft Windows*; (ii) *DOSVOX* (BORGES, 1998) é um sistema operacional criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro voltado para pessoas com deficiência visual; (iii) *ORCA* (GNOME, 2023) é um software gratuito e de código aberto, voltado para leitura de tela em sistemas operacionais Linux.

Leitores de tela fornecem um retorno sobre cada caractere digitado e podem ler os nomes de ícones e janelas de aplicativos. Quando um usuário com limitação parcial ou total de visão deseja criar um texto, um primeiro passo é executar a aplicação, normalmente as aplicações podem ser acessadas através de um ícone e este possui um nome (texto associado). Ao selecionar o ícone do aplicativo editor de textos, o *Microsoft word por exemplo*, o leitor de tela é capaz de sintetizar uma voz lendo o texto definido para o ícone, podendo falar “*word*” ou “*editor de texto*”. Após aberto, a navegação nos menus do aplicativo é então possibilitada pelo leitor que fornece a indicação, através da síntese de voz, de cada menu que é ativado. A PcD

pode então iniciar a digitação e para cada caractere digitado o leitor provê um retorno sonoro, podendo também emitir os sons correspondentes as palavras presentes no texto.

No contexto descrito anteriormente, o auxílio fornecido por um leitor de tela se mostra adequado, pois essa ferramenta permite ao usuário identificar se o resultado de suas ações de digitação são corretos, pois a voz sintetizada lê cada caractere digitado, e também permite que o significado do texto seja compreendido como um todo, pois é possível solicitar a leitura completa do que foi digitado.

Tipicamente no ensino e aprendizagem de programação são utilizadas ferramentas chamadas de Ambientes de Desenvolvimento Integrado, em inglês *Integrated Development Environment (IDEs)*, ou editores de código. Na Figura 1 é exibida a interface do editor de código Geany, nesta imagem é possível ainda observar o código fonte de um programa simples, onde é solicitado um nome e será emitida uma mensagem de boas vindas ao realizar sua execução.

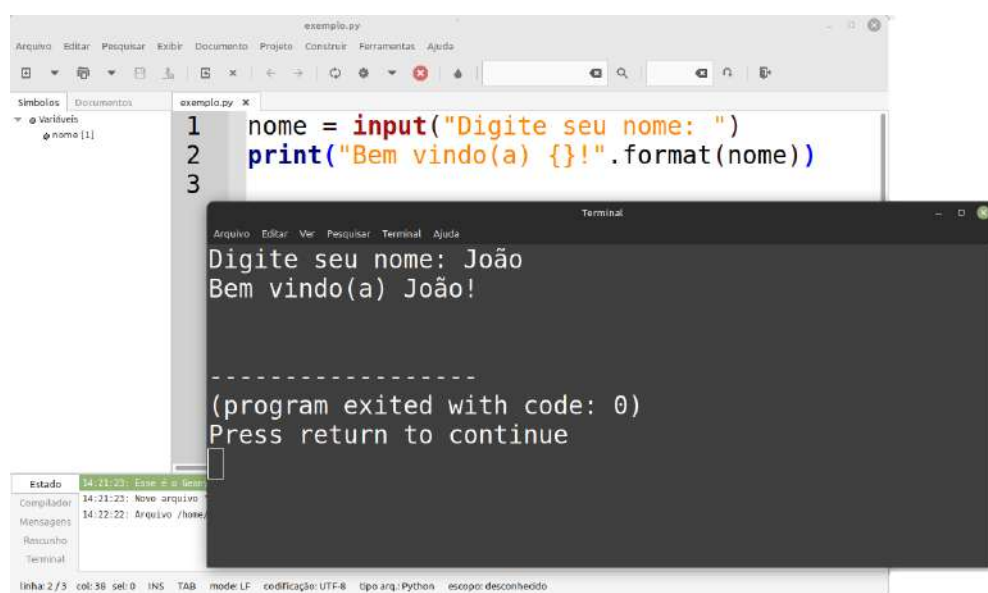


Figura 1. Interface do editor de código Geany (Fonte: autor)

Ferramentas de edição de código, ou ambientes de desenvolvimento integrado, facilitam a escrita e execução do código, além de permitir uma rápida observação das saídas geradas ao executar um código. Contudo, para uma pessoa que necessite utilizar um leitor de tela como ferramenta auxiliar, algumas dificuldades surgem. Uma vez que um leitor de tela consiste em uma voz sintetizada, é necessário configurar o padrão deste voz, o que em geral consiste em seleccionar um gênero e um idioma. O gênero determina características como o tom da voz, ao

selecionar um gênero feminino a voz sintetizada será mais aguda, ao selecionar o gênero masculino a voz sintetizada será mais grave. O idioma determina como os fonemas deverão ser pronunciados ao realizar a leitura das palavras.

Uma vez que a atividade de programação é em geral desenvolvida com linguagens de programação na língua inglesa, observando na Figura 1 as instruções *input*, *print* e *format* como exemplos, e a interface das aplicações se encontra em português, a escolha do idioma gera confusões ao entendimento do(a) discente. Ao selecionar o idioma português, pensando em facilitar o uso da interface, a pronúncia dos termos no código que se encontram em inglês será prejudicada. Ao selecionar o idioma inglês, pensando em melhorar a pronúncia dos termos no código, o uso da interface será prejudicado. Sendo assim, a primeira barreira identificada para que o ensino e aprendizagem de programação seja acessível é a escolha do idioma do leitor de tela.

Na Figura 1 a tela com cor de fundo preta, chamada de *terminal* ou *console*, é utilizada para exibir a saída da execução do código em desenvolvimento pelo(a) discente. Apesar da informação presente na tela ser puramente textual, todos os leitores observados não emitiram uma descrição de simples compreensão. Os leitores misturavam informações referentes a janela do aplicativo, descrevendo o nome do aplicativo o diretório de execução e outras informações do ambiente de execução, o que dificulta a compreensão do texto de saída gerado. Alguns leitores, ou editores de código, não possibilitaram o fornecimento de um *feedback* sobre as saídas, o que faria simplesmente o(a) discente não compreender se seu código foi executado com sucesso. Sendo assim, a segunda barreira identificada para que o ensino e aprendizagem de programação seja acessível é o *feedback* inadequado produzido, ou ignorado, pelo leitor de tela.

De forma similar ao cenário de edição de texto, a escrita do código possui auxílio adequado, desconsiderando o problema de pronúncia das instruções quando o idioma português é utilizado. Para cada caractere digitado o leitor de tela emite o som relacionado, é possível ouvir a leitura de uma linha completa que corresponde a uma instrução. Contudo, a compreensão do que é realizado por um conjunto de instruções em uma linguagem de programação, normalmente descrito como semântica associada ao algoritmo (ou programa), passa por aspectos de abstração que não são compreendidos somente pela leitura do código. É necessário verificar o estado do algoritmo, observando valores de variáveis ao longo da execução, identificando quais instruções compõem os blocos condicionais ou de repetição,



observar estruturas de dados e seu comportamento. O leitor de tela realiza a leitura do código como se este fosse um texto em linguagem natural, o que não torna possível a compreensão da semântica do programa. Sendo assim, a terceira barreira identificada para que o ensino e aprendizagem de programação seja acessível é a compreensão da semântica do algoritmo que esta sendo criado.

Além de todas as dificuldades citadas na literatura, como descrevem (DUARTE, 2010) e (BARBOSA, 2015), como relacionadas ao aprendizado de programação, dentre as quais cita-se (i) os problemas de interpretação do que é solicitado nos enunciados dos exercícios, (ii) a falta de aplicação dos conceitos provenientes da matemática, (iii) o atraso em relação ao feedback e (iv) as complexidades inerentes ao uso de uma linguagem de programação, uma PcD ainda deve superar as barreiras identificadas neste estudo inicial, para obter a devida compreensão dos conteúdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e aprendizagem de programação é um dos grandes desafios relacionados aos conteúdos da área de computação. Muitas pesquisas, ferramentas, abordagens e propostas de intervenção tem sido debatidas na área de informática na educação.

Contudo, pouca atenção tem sido depositada na questão de acessibilidade neste contexto. Uma PcD precisa enfrentar além de todas as dificuldades citadas na literatura como relacionadas ao aprendizado de programação, um conjunto de barreias de acessibilidade provenientes de limitações nas atuais ferramentas disponíveis.

Na área de educação, de forma mais abrangente, muitos trabalhos tem discutido questões de acessibilidade. Busca-se com esse trabalho, ainda que em estágio inicial, ampliar o debate da área de informática na educação para área de educação como um todo, com o objetivo de discutir e propor soluções para o problema observado.

Como barreiras de acessibilidade citadas ao longo do trabalho tem-se: (i) a escolha do idioma do leitor de tela, que interfere ou no uso da interface, ou na pronuncia das instruções de programação; (ii) o *feedback* inadequado produzido, ou ignorado, pelo leitor de tela quando da execução do código; e (iii) as limitações da compreensão da semântica do algoritmo que esta sendo criado, pois essa compreensão depende mais do que somente da leitura das palavras presentes no código.

Sendo assim, com base nas observações iniciais em relação ao uso de ferramentas de leitura de tela, não foi percebido um nível de auxílio adequado para a compreensão dos discentes acerca dos conteúdos de uma disciplina introdutória de programação.

Descreve-se ainda que é necessário aprofundar a pesquisa incluindo avaliações experimentais junto sujeitos que possuam limitações de visão. Sendo este um trabalho futuro para a presente pesquisa.

## REFERÊNCIAS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010: Principais resultados - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Acesso em: 15 de mar. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>

DE MELO, Ana Carolina Candido; SOUZA, Ellen Polliana Ramos; LIMA, José Vinicius Vieira. **A Tecnologia Assistiva e a Inclusão de Educandos com Deficiência Visual: um Mapeamento Sistemático da Literatura**. Apresentado em CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 4. , 2019, Recife. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019 . p. 279-288. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2019.8899>.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (ISO). **ISO 9999:2002 Technical aids for persons with disabilities: Classification and terminology**. 2002. Acesso em: 15 de mar. 2023. Disponível em: <https://goo.gl/CbTOVM>.

NV ACCESS COMPANY (NVDA). **NV Access: Empowering lives through non-visual access to technology**. 2023. Acesso em: 15 de mar. 2023. Disponível em: <https://www.nvaccess.org/download/>

BORGES, José Antonio. **DOSVOX: uma nova realidade educacional para deficientes visuais**. Revista Benjamim Constant, 1998. Acesso em: 15 de mar. 2023. Disponível em: [https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1071924115708\\_1721100387\\_2057/artfoz.doc](https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1071924115708_1721100387_2057/artfoz.doc)

The GNOME Project (GNOME). **Orca Screen Reader**. 2023. Acesso em: 15 de mar. 2023. Disponível em: [https://help.gnome.org/users/orca/stable/index.html.pt\\_BR](https://help.gnome.org/users/orca/stable/index.html.pt_BR)

BARBOSA, Alexandre de Andrade; COSTA, Evandro de Barros. **Simulated Learners in Peers Assessment for Introductory Programming Courses**. Apresentado em *Proceedings of the Workshops at the 17th International Conference on Artificial Intelligence in Education*. 2015. Madrid, Espanha.

DUARTE, Alexandre Nobrega; MOREIRA, Hugo; MELO, Thiago Silva. **Competitividade como fator motivacional para o estudo de computação**. Apresentado em Anais Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. 2010. João Pessoa, PB, Brasil.

## RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DO AEE EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ALAGOAS

971

SANTOS, Solange Batista dos<sup>404</sup>

SILVA, José Affonso Tavares<sup>405</sup>

BATISTA, Jerlan Pereira<sup>406</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal discutir os desafios e possibilidades encontradas em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Penedo-Alagoas no tocante ao Atendimento Educacional Especializado. A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, abrange todos os níveis e etapas de ensino. No espaço da sala regular, os estudantes com deficiência têm o direito de receber uma educação de qualidade e ferramentas que promovam sua permanência. Para fortalecer tais direitos, as Salas de Recursos Multifuncionais-SRM promovem instrumentos especializados, acessíveis e de tecnologia assistiva. A partir desse contexto, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência por entender que a prática docente faz emergir sentidos que muitas vezes estudos quantitativos não dão conta. Nos resultados, indicamos que na escola experienciada houveram alguns desafios, principalmente com a ausência da SRM, fator importante para que houvesse um trabalho mais significativo.

**Palavras-Chave:** Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Prática docente.

### INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil (1988) afirma que a educação é direito de todos, dever do estado e da família (BRASIL, 1988). Nos últimos anos, o Brasil avançou na elaboração de implantação de ações, buscando alcançar as pessoas com deficiência, políticas de educação, de saúde, assistência social, entre outras, com a finalidade de garantir as condições necessárias para o direito citado acima. Para garantir a inclusão e o pleno acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, foram desenvolvidas profundas transformações, compreendendo desde a acessibilidade arquitetônica e nas comunicações, produção de materiais didáticos acessíveis, uso de tecnologias assistivas, bem como a formação de atores sociais envolvidos em todo o processo educativo.

<sup>404</sup> Solange Batista dos Santos. Escola Estadual Prof. João Valeriano de Oliveria. E-mail: solange01456@hotmail.com, orcid: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9804243193145276>

<sup>405</sup> José Affonso Tavares Silva. Escola Estadual Prof. João Valeriano de Oliveira. E-mail: affonso\_tavares92@hotmail.com, orcid: 0000-0002-5517-1734, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0400134115799231>

<sup>406</sup> Jerlan Pereira Batista. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: jerlanpbatista@gmail.com, orcid: 0000-0002-6294-7510, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4253586066749582>

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), objetiva garantir os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009; 2015). A discussão em torno da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, vem à tona porque durante muitos anos, o seu público foi excluído do sistema educacional. Diversos desafios foram e são vivenciados, não só por parte das instituições que muitas vezes não se encontram preparadas para receber os alunos, como também por parte dos pais ou responsáveis que se mostram resistentes em contribuir com a inclusão de seu filho em escola regular.

A partir desse contexto, o presente estudo surge em meio a vivência e experiência de dois professores que trabalham no atendimento a estudantes com deficiência em uma Sala de Recursos Multifuncionais - SRM. As nuances da realidade experienciada contribuiu para emergir a seguinte problemática: Como iniciar o Atendimento Educacional Especializado, AEE, em uma escola com ausência de insumos para a prática docente no contexto da inclusão?

Neste estudo, o seu objetivo principal é discutir os desafios e possibilidades encontradas em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Penedo-Alagoas no tocante ao Atendimento Educacional Especializado. Esses desafios foram de ordem física estrutural, bem como por parte de alguns professores que se mostraram resistentes ao novo e por parte dos pais ou responsáveis, os quais não realizam os cuidados necessários de seus filhos, ou por falta de condições ou por terem eles mesmos, algum tipo de deficiência não tratada nem reconhecida como tal.

Assim, diante do objetivo elencado, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência por ser possível elucidar os sentidos vividos em determinada realidade. As discussões apresentadas podem contribuir para o trabalho de outros professores e demais interessados na área da inclusão escolar.

## **METODOLOGIA**

A escolha pelos caminhos metodológicos de um pesquisa não se torna tarefa fácil, pois o pesquisador necessita conhecer os diferentes procedimentos e técnicas para escolher aqueles que mais se aproximam ao objetivo do seu trabalho. Nesse estudo, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, por entender que a prática docente faz emergir sentidos que muitas vezes estudos quantitativos não dão conta. Para Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65),

o relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção.

Apesar dos autores focarem neste tipo de produção científica no campo universitário, entendemos que um relato de experiência, na Educação Básica, apresenta características importantes que podem auxiliar no trabalho de professores em exercício e até mesmo aqueles em formação.

A experiência vivenciada e expressa tem um marco temporal de basicamente 8 (oito) meses, isto é, de maio à dezembro de 2022. A escola fica situada na cidade de Penedo, estado de Alagoas. Ela possui um espaço pequeno em comparação as demais instituições, mas que se torna suficiente de acordo com as demandas de alunos de bairros próximos e interiores que recebe.

Como toda a rede estadual de Alagoas, a escola recebe demandas de estudantes com deficiência, mas o período em destaque é considerado importante por ser o momento em que chega nas instituições estaduais o profissional que atuará no Atendimento Educacional Especializado por intermédio de um concurso público realizado naquele ano.

A partir da entrada destes profissionais nas escolas tem-se a preparação e (re)organização de documentos, das Salas de Recursos Multifuncionais e o atendimento com os estudantes si. Todavia, na escola experienciada houveram alguns desafios iniciais que dificultaram a realização do trabalho. Mas, os profissionais, juntamente com a equipe gestora e pedagógica puderam criar estratégias para minimizar as dificuldades.

## **RELATOS DE UMA PRÁTICA NA ESCOLA**

A escola, campo experienciado, estava em processo de recebimento de novos profissionais. Com a chegada dos professores do AEE, a articulação de ensino realizou uma formação inicial disponibilizando a documentação escolar dos referidos estudantes específicos do AEE, explicou como estava acontecendo o trabalho com os alunos, apresentou os professores auxiliares de sala. Além disso, ela abordou momentos de discussão com as Notas Técnicas que regem o funcionamento da Educação Especial no estado.

No mesmo momento, a profissional informou que a escola não disponibilizava de um espaço físico específico para acontecer os atendimentos. Embora houvesse a chegada de novos

profissionais, muitas escolas ainda não estavam preparadas para receber essa nova demanda no campo da Educação Especial.

O espaço da Sala de Recursos Multifuncionais é primordial para que ocorra um trabalho focado nas necessidades dos alunos, além de proporcionar conforto e sigilo às informações apresentadas pelas famílias.

Se faz necessário pelo professor da sala de recursos multifuncionais conhecer o estudante e as suas condições de inserção e participação na escola, na família e na sala de aula regular, assim poderá providenciar os ajustes e as adequações nos diferentes âmbitos que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem do estudante público alvo da educação especial na garantia de uma educação de qualidade. (BRASIL, 2022, p. 8).

Apesar da própria Nota Técnica que rege a Educação Especial no estado apresentar as funções do professor de AEE, este não disponibilizou ferramentas básicas para o trabalho dos profissionais, pois faltava a sala. Mesmo com essa dificuldade, a gestão da escola orientou a realizar um trabalho mais focado na organização documental, realização de formações e conversas com as famílias e estudantes.

Com a ausência da SRM, os professores conseguiram um espaço na pátio da escola onde começaram a realizar conversas com as famílias, realizando algumas anamneses para entender o histórico familiar e social de cada estudante. Em horários combinados antecipadamente as mães se propuseram a responder as questões contidas no documento. No entanto, percebemos que aquele espaço não demonstrava conforto e nem confidencialidade às informações prestadas, principalmente porque algumas delas se emocionavam quando descrevia determinadas situações.

Além do atendimento com a família, realizamos formações com a equipe escolar e professores auxiliares de sala. Na formação foram esclarecidas dúvidas quanto a importância da SRM e do AEE, a função dos profissionais que atuam diretamente com alunos com deficiência e as singularidades dos estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço pedagógico realizado pelo professor especializado em educação especial na sala de recursos multifuncionais e por outros profissionais de apoio da educação especial no espaço escolar. (BRASIL, 2022, p. 10).

O esclarecimento da função de cada profissional gerou satisfação aos professores da sala regular e auxiliares, pois eles sentiam dúvida em torno de suas atribuições junto aos alunos com deficiência.

Outro ponto importante foi a conversa realizada com os estudantes, pois como não havia um espaço adequado não se tornou possível o início das intervenções do AEE. No pátio da escola, os alunos puderam expor suas experiências, interesses, necessidades e conseguimos registrar as principais dificuldades percebidas para uma posterior intervenção.

É importante salientar que, concomitantemente a este momento, participávamos de formações online com pessoal da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, bem como os cursos que a Secretaria disponibilizou para os novos profissionais da rede.

O trabalho dos profissionais mesmo sem uma sala específica foi sendo realizado. Foram criados projetos com o intuito de promover e abordar discussões sobre inclusão, dentre eles, destacamos o projeto intitulado: “Empatia e Inclusão”, com o objetivo de desenvolver a empatia, a amizade e o respeito entre os alunos, tornando-os abertos ao novo e cooperativos, facilitando o entendimento de que o mundo é composto pela diversidade e que essa diversidade precisa ser respeitada e valorizada. Apesar da sua confecção, não foi possível concluí-lo devido a demandas da própria escola no que tange a outros eventos e projetos, todavia, ficou combinado para continuarmos neste ano, isto é, em 2023.

Em momentos oportunos e diante das observações e das especificidades dos alunos, construímos jogos e materiais pedagógicos voltados para desenvolver as habilidades e competências necessárias destes. Porém, não foram utilizados no AEE, mas se tornaram sugestões de atividades aos professores da sala regular.

As experiências perpassadas mostram que o trabalho em conjunto, mesmo com dificuldades, é de extrema importância por proporcionar resultados significativos. Algo percebido nesta escola, pois a gestão escolar, coordenação e articulação estiveram em constante apoio e cobravam a construção da Sala de Recursos Multifuncionais para a realização do trabalho dos professores do AEE.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, concluímos que o trabalho realizado na escola foi desenvolvido de forma proveitosa, embora, não tenhamos feito o atendimento específico por aluno. As dificuldades experienciadas mostraram a real necessidade de uma sala que comporte o trabalho

do profissional do AEE, pois do contrário, fica impossível efetivar o que é recomendado nas Notas Técnicas e nas demais legislações da Educação Especial.

Vale salientar, entretanto, que a partir da luta constante de todos os envolvidos, conseguimos uma sala para iniciar no ano letivo de 2023, fato que permitirá o desenvolvimento do que é exigido pela legislação pertinente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Governo do Estado de Alagoas. Supervisão da Educação Especial. Superintendência de Políticas Educacionais. **Nota Técnica nº 01/2022 – Sala de Recursos Multifuncionais**: organização, planejamento, para apoio e acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, 2022.

BRASIL, Governo do Estado de Alagoas. Supervisão da Educação Especial. Superintendência de Políticas Educacionais. **Nota Técnica nº 02/2022 – Atendimento Educacional Especializado - AEE**: planejamento para apoio e acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão – LBI, n. 13.146 de 06 de julho de 2015** – BRASÍLIA, DF, 2015.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas.; FLORES, Fábio Fernandes.; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.



## REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A PEDAGOGIA HOSPITALAR EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2016 A 2022.

776

SANTOS, Iris Santino dos<sup>407</sup>

DIAS, Cátia Micaelle Costa<sup>408</sup>

BARBOSA, Amanda Kelly dos Santos<sup>409</sup>

### RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar a produção científica brasileira sobre Pedagogia Hospitalar entre os anos de 2016 a 2022. A abordagem metodológica deste trabalho se dispõe a um compilado de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter descritivo por meio de uma revisão sistemática da literatura em três bases de dados: Portal de Periódicos da CAPES, Scielo e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram “Pedagogia Hospitalar”, “Classe Hospitalar” e “Escolarização Hospitalar”. Os critérios de inclusão foram artigos em periódicos nacionais Qualis A e B, publicados em português no intervalo de 2016 a 2022. Os resultados mostraram a pouca incidência de publicação no tema com apenas dez artigos publicados nos últimos anos. Dessa forma, a Pedagogia Hospitalar apesar de ser amparada por lei permanece como um campo de pesquisa pouco explorado, desvelando a subnotificação ou baixa oferta do serviço no Brasil.

**Palavras-chave:** Pedagogia Hospitalar. Classe Hospitalar. Escolarização Hospitalar.

### INTRODUÇÃO

A Pedagogia Hospitalar é um serviço que faz parte da Educação Especial. Previsto desde os anos 1960, decreto-lei nº 1044/1969, como tratamento excepcional ofertado aos estudantes de qualquer nível de ensino portadores das afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, portadores de afecções (BRASIL, 1969), em atendimento ao Art. 88 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4024/1961, ao determinar que “a educação de excepcionais, deve, no que fôr [sic] possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 11).

No final do século XX com o advento da redemocratização no país e a luta pelo reconhecimento da educação como direito público subjetivo, deve do Estado, família e em

<sup>407</sup> Íris Santino dos Santos. Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas. Íris.santos@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-3548-4215>, <http://lattes.cnpq.br/8505133076538736>.

<sup>408</sup> Cátia Micaelle Costa Dias. Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas. catia.dias@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-6190-982X>, <http://lattes.cnpq.br/6972642394505190>.

<sup>409</sup> Amanda Kelly dos Santos Barbosa. Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas. amandak.barboza@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-9842-0362>, <http://lattes.cnpq.br/5456093142373354>.

colaboração com a sociedade, culminando na inclusão das Políticas Nacionais de Educação Especial (BRASIL, 1994; 2008) e no Art. 4º-A da LDB/1996 a oferta deste serviço aos estudantes da educação básica em tratamento de saúde em regime de internação hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado (BRASIL, 1996).

Ao longo deste tempo, pesquisas e estudos sobre o tema relatam sobre os inúmeros benefícios do atendimento pedagógico-educacional aos estudantes hospitalizados, além de ser considerado “uma forma de humanização da criança/jovem enfermo” (FIOROT; PONTELLI, 2017, p. 109). A escolarização hospitalar, reconhecida como classe hospitalar ou atendimento pedagógico-educacional, compreende que a aprendizagem e o desenvolvimento envolvem aspectos cognitivos, psíquico, emocional, afetivo e social. Dessa forma, a educação em ambiente hospitalar visa o desenvolvimento integral e integrada do estudante e deve ser ofertada de forma múltipla e diversificada.

Ultrapassando os espaços físicos da escola, se trata de um campo de atuação complexo que exige profissionais qualificados e preparado: “o trabalho do pedagogo pode ajudar no desenvolvimento e na melhoria da saúde do aluno/paciente” (FIOROT; PONTELLI, 2017 *apud* MUNHÓZ; ORTIZ, 2006, p. 103). Requer conhecimentos específicos e práticas pedagógicas adequadas as necessidade e especificidades dos estudantes em tratamento de saúde, auxiliando no desenvolvimento pleno, mantendo o vínculo com a escola regular, mitigando os atrasos na aprendizagem e extinguindo a reprovação/exclusão escolar (SANTOS; CONCEIÇÃO; CAVALCANTE, 2019). A realidade educacional brasileira revela que muitos em estados o descumprimento na oferta deste serviço tem violado o direito de muitas crianças e estudantes (FONTES, 2015), acrescido da desinformação das famílias (SIMÕES; SILVA; COSTA, 2022).

O cenário da segunda década do século XXI está longe de ser promissor, os artigos pesquisados reforçam que muitos hospitais não que possuem classes hospitalares em nosso país. Acreditamos que os estudos devem apontar dentre as dificuldades observadas, por estudiosos da área, está a falta de estrutura física nos hospitais, desinteresses dos gestores, ausência de regime colaborativos entre as secretarias de educação e saúde, carência de profissionais e subnotificação das crianças e estudantes que necessitam do serviço. Este trabalho se propõe a analisar a produção científica brasileira sobre Pedagogia Hospitalar entre os anos de 2016 e 2022.

É de suma importância que pesquisas voltadas a Revisão Sistemática da Literatura desvelem esse cenário, visto que se trata de uma discussão de extrema importância na luta pelos

direitos dos estudantes em tratamento de saúde em ambiente hospitalar ou domiciliar. Chama a atenção para o compromisso dos cursos de formação de professores e a não contratação dos profissionais da educação para atuarem em classes hospitalares. É necessária a definição de políticas públicas concretas, fiscalização para o cumprimento das leis e a expansão dos serviços na rede hospitalar.

## **METODOLOGIA**

Este artigo trata de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) baseada nos estudos de Sampaio e Mancini (2007). É uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. A RSL é um tipo de investigação que disponibiliza um resumo das evidências, relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese de informação selecionada. Para tal, é essencial definir os tópicos chave, autores, palavras, periódicos e fontes de dados para a composição da análise dos artigos encontrados nas bases de dados selecionadas.

Na construção da RSL torna-se necessário elaborar a pergunta norteadora da pesquisa desenvolvida, que deve ser bem clara e bem formulada. Neste caso, a pergunta norteadora consiste em: quantos artigos relacionados a Pedagogia Hospitalar estão publicados nas bases de dados Periódicos Capes, SciElo e Google Acadêmico? Nas obras selecionadas a seleção dos artigos a serem analisados considerou a inclusão dos descritores “Pedagogia Hospitalar”, “Classe Hospitalar” ou “Escolarização Hospitalar” nos títulos, resumos e palavras-chave, a seguir foi estabelecido os critérios de inclusão e exclusão dos artigos apresentados em cada banco de dados, a saber:

- 1) Serão incluídos artigos publicados em periódicos nacionais, excluindo-se outras publicações como livros, comunicações orais, dissertações e teses, resenhas, relatórios técnicos e outros;
- 2) Serão incluídos artigos publicados entre os anos de 2016 e 2022, excluindo-se publicações dos anos anteriores;
- 3) Serão incluídos artigos que abordam sobre o trabalho pedagógico em ambiente hospitalar, excluindo-se artigos que tratem sobre outros temas não ligados à Pedagogia Hospitalar;
- 4) Os artigos que se repetem na base de dados foram considerados e contabilizados uma única vez;
- 5) Incluir apenas os artigos publicados em língua portuguesa e em periódicos Qualis A (1 a 4) e B (1 e 2).

A partir da aplicação desses critérios foi identificado na base de dados *Periódicos Capes* nove artigos referentes ao tema em estudo. A pesquisa avançada inseriu na busca palavras-

chave refinando para o período de 2016 a 2022, obtendo como resultado apenas três artigos para análise.

Na base *SciElo* com a utilização dos mesmos descritores encontramos seis artigos, entretanto, apenas quatro se enquadraram nos critérios da pesquisa analisada, visto que um dos artigos estava contabilizado na base de dados *Periódicos Capes* e, o segundo não era relacionado a temática área da educação. É importante salientar que na base de dados *SciElo* o processo de filtragem de busca foi o mesmo utilizado na base *Periódicos CAPES*.

No *Google Acadêmico* as palavras-chave foram colocadas em evidência para facilitar o processo de busca na base. Foram encontrados quatro trabalhos relacionados à temática abordada e após o processo de filtragem resultaram apenas três publicações, visto que uma delas consistem em uma dissertação na área da Pedagogia Hospitalar.

A revisão e seleção dos artigos foram realizadas, a partir da leitura cuidados dos títulos e resumos. Esses são vistos pelos defensores da RSL como elementos fundamentais na seleção das pesquisas a ser analisada. Na primeira etapa, foram selecionados dez artigos para leitura e investigação relacionados a área da Pedagogia Hospitalar, excluindo-se trabalhos que não eram da para a educação e estavam associados a temática abordada conforme os critérios de inclusão/exclusão.

Para a etapa de análise dos dados os indicadores envolvem: as regiões do Brasil em que cada um dos artigos foi publicado, os autores, os participantes, os programas que os periódicos estão ligados e a metodologia assumida. As publicações coletadas foram sistematizadas em planilhas eletrônicas e gráficas para facilitar o tratamento das informações.

## DISCUSSÕES

Ao aglutinarmos os artigos levantado em cada banco de dados chegamos ao total de 12 artigos científicos, mas numa análise mais apurada do texto anexado identificamos que dois textos deviam ser eliminados: um por se tratar de uma tese e outro por não se enquadrar na temática investigada, resultado no universo dessa pesquisa 10 artigos científicos (Tabela 1).

**Tabela 1** - Banco de Dados, artigos, autores, instituições e revistas de cada periódico.

Banco de Dados	Artigo	Autores	Instituição	Revista de Publicação	Qualis Capes

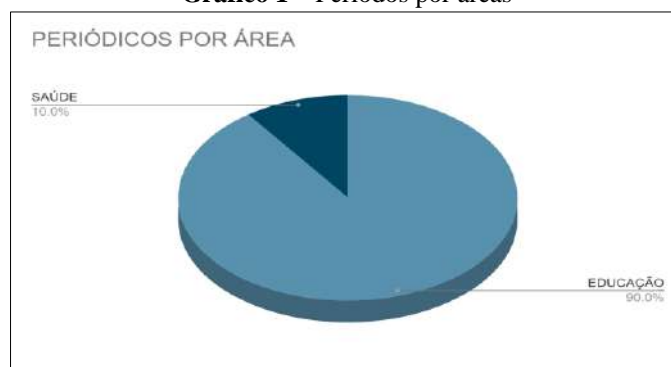
Plataforma CAPES e SciELO	<b>A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer.</b>	SANTOS, Raffael Bruno Gomes dos; CONCEIÇÃO, Cláudia Cristina da; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro.	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/ DF	RBEP	A1
Plataforma CAPES	Ser professor da educação especial: experiência narrada e vivida (no hospital e) na classe hospitalar.	PINEL, Hiram; BRAGIO, Jaqueline.; SOBROZA, Marcio. Colodete.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)/ SP	REVEDUC	A2
Plataforma CAPES	Desafios para a prática docente no ambiente hospitalar: formação inicial em contexto.	SILVA, Milene Bartolomei; CRUZ, Aline Santa; ALMEIDA, Ordália Alves.	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) /MG	Ensino em revista	A3
SciELO	Los Materiales Didácticos en las escuelas de hospital: un proyecto de aprendizaje-servicio para atender a la diversidad del alumnado hospitalizado.	BOO, Yésica Teijeiro; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez; TORRES, Antía Cores.	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)/ SP	RBEE	A1
SciELO	Educación Inclusiva y Pedagogía Hospitalaria: las Actitudes Docentes Promotoras de la Inclusión	BAGUR, Sara; VERGER, Sebastià.	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)/ SP	RBEE	A1
SciELO	As Vozes das Professoras na Pedagogia Hospitalar: Descortinando Possibilidades e Enfrentamentos	SOUZA, Zilmene Santana; ROLIM, Carmem Lucia Artioli.	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE)/ SP	RBEE	A1
SciELO	HOSPITAL PEDAGOGY: A SPACE OF LOVE AND RECOGNITION FOR THE ONCOLOGICAL PEDIATRIC PATIENT	JIMÉNEZ, Nydia Nina Valencia; MONTES, Jorge Eliecer Ortega; ALCOCER, Elsy Cecilia Puello.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)/ SC	Texto & Contexto Enfermagem	A3
Google acadêmico	A criança hospitalizada e a garantia de acesso à	FIOROT, Ana Carolina;	Centro Universitário	Cadernos de Educação:	B4

	educação pela classe hospitalar: uma revisão bibliográfica.	PONTELLI, Bartira Palin Bortolan.	UNIFAFIBE/ SP	Ensino e Sociedade.	
Google acadêmico	O estado da arte das políticas de atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar no Brasil	FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; MEDEIROS, Jucélia Linhares Granemann de; ORRICO, Helio Ferreira.	Universidade Estadual Paulista (UNESP)/ SP	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.	A1
Google acadêmico	Práxis Lúdica no Atendimento Educacional Hospitalar: Revisão de Literatura de Teses e Dissertações.	BRITO, Miriã Martins de, MONTRONE, Aida Victoria Garcia.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)/ MG	Licere	B3

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A classificação por área de conhecimento demonstrou que a maioria dos artigos gozou de natureza educacional e os demais da saúde (Gráfico 1).

**Gráfico 1 – Períodos por áreas**



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Apenas um dos textos selecionados para análise era da área da saúde, denotando uma menor incidência de publicações comparado a pesquisas anteriores (TINÓS *et al.*, 2018), cuja abrangência estava relacionada à formação e atuação de outros profissionais em classe hospitalar. Tais dados nos permitem evidenciar que apesar da baixa quantidade de publicações referentes a esta questão da educação especial, a pedagogia hospitalar se mostra como uma área em expansão. Enquanto isso, o gráfico 2 apresenta as regiões do Brasil em que cada um dos artigos foi publicado:

**Gráfico 2** – Periódicos por região brasileira



Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

O sudeste detém uma maior quantidade de periódicos publicados, enquanto as regiões Norte e Nordeste não possuem nenhuma, evidenciando uma certa desigualdade regional com um poderio científico continuamente ancorado nesta região (ANTUNES *et al.*, 2019). Em contrapartida, com relação a região sulista, o centro-oeste publicou a mesma quantidade, apenas um artigo para ambas.

Os diversos estudos apontam que a educação em hospitais ainda é um tema que necessita de expansão no Brasil. O processo de construção e novos saberes precisa ser expandido no tocante ao campo onde estas pesquisas são realizadas, bem como nas universidades e revistas em que são publicadas, revelando que não há interesse em produzirem e publicaram artigos relacionados a pedagogia hospitalar. A Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) é a que mais tem publicação, três artigos, sua missão destaca o compromisso em divulgar conhecimentos em educação especial. No que tange à qualificação indireta da produção intelectual na forma de artigos científicos a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação (CAPES, 2023) denominada de Qualis Capes, a classificação da RBEE no último quadriênio 2017-2020 é Qualis A1 demonstrando a importância de que os artigos constroem ciências e produzem tendências. Nos demais artigos publicados em diversos periódicos nota-se a prevalência de revistas dos Qualis B 1 e 2, demonstrando a preocupação dos autores em publicar seus textos em revistas bem avaliadas pelos pares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da Pedagogia Hospitalar é vista como uma demanda urgente, mas com poucas publicações. O objetivo deste estudo consistiu em analisar a produção científica brasileira sobre Pedagogia Hospitalar entre os anos de 2016 a 2022, e apontou como resultado, que estamos diante de um campo pouco explorado pelos pesquisadores, com a escassez de trabalhos publicados nos últimos anos.

É de suma importância que esse cenário seja modificado, visto que se trata de uma área de extrema importância para dar continuidade à trajetória escolar das crianças em tratamento de saúde hospitalizados. Também fica evidente que os Pedagogos ainda não estão ocupando seus lugares como profissionais especializados ou se consideram aptos para atuarem nas classes hospitalares, visto que em muitos cursos de Pedagogia este tema não é estudado, alia-se a este contexto a baixa cobertura de classes hospitalares, a falta de estrutura adequada para o atendimento pedagógico e o desconhecimento das famílias na cobrança do serviço para seus filhos.

Assim, se faz urgente a definição de políticas públicas concretas, que tenham o caráter de expandir a cobertura de classes hospitalares, cursos de formação continuada, fiscalização por parte dos órgãos de garantias de direitos, bem como o fortalecimento do regime de colaboração entre as secretarias de educação e saúde. A sociedade de forma geral precisa ampliar os conhecimentos sobre este tema e lutar pela garantia de direitos das crianças/adolescentes em tratamento de saúde que se encontram internados em regime hospitalar e domiciliar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. L.; RODRIGUES, P. A.; BRANDÃO, Z. Hierarquias acadêmicas na pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

BAGUR, S.; VERGER, S.. Educación Inclusiva y Pedagogía Hospitalaria: Las Actitudes Docentes Promotoras de La Inclusión. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v.28, p.379-398, 2022.

BOO, Y.; RODRIGUÉZ, J.; CORES TORRES, A.. Los materiales didácticos em las escuelas de hospital: un proyecto de aprendizaje-servicio para atender a la diversidad del alumnado hospitalizado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.28, p.33-48, 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563



CARVALHO, E. S.; REAL, G. C. M. A produção intelectual sobre Qualis Periódicos na área de Educação: um diálogo com as pesquisas acadêmicas (2008-2018). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, 2021 29(112), p. 595–617, jul. 2021.

CAPES. **Plataforma Sucupira**. Acesso em 10 de mar.2023. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CAPES, Avaliação. Documento Técnico do Qualis Periódicos. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/DocumentotecnicoQualisPeridicosfinal.pdf>>. Acesso em 05 de mar. 2023.

FIOROT, A.C.; PONTELI, B.P.B. A criança hospitalizada e a garantia de acesso à educação pela classe hospitalar: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro SP, 4 (1): 100-113, 2017.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, v. 11, p. 83-89, 2007.

SANTOS, R. B. G.; CONCEIÇÃO, C.C.; CAVALCANTE, T.C.F. A importância da Classe Hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes /pacientes com câncer. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 633-650, set./dez. 2019.

PINEL, H.; BRAGIO, J.; SOBROZA, M. C. Ser professor da educação especial: experiência narrada e vivida (no hospital e) na classe hospitalar . *Revista Eletrônica de Educação*, v. 15, p. e3395002, 2021.

SILVA, M. B. ., Cruz, A. S. ., & Almeida, O. A. Desafios para a prática docente no ambiente hospitalar: formação inicial em contexto. *Ensino Em Re-Vista*,28(Contínua), (2021).

SOUZA, Z. S; ROLIM, C L Artioli. As Vozes das Professoras na Pedagogia Hospitalar: Descortinando Possibilidades e Enfrentamentos. *Rev. bras. educ. espec.* Marília, v. 25, n. 3, p. 403-420, jul. 2019.

JIMÉNEZ, V. N. N.; MONTES, J. E. O.; ALCOCER, E. C. P. **Hospital Pedagogy**: a space of love and recognition for the oncological pediatric patient. *Texto & Contexto - Enfermagem*, vol. 28, 2019

FERNANDES, E. M.; MEDEIROS, J. L. G. de; ORRICO, H. F. O estado da arte das políticas de atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp.2, p. 1049–1070, 2022.

BRITO, M.M.; MONTRONE, A.V.G.; Práxis lúdica no atendimento educacional hospitalar: revisão de literatura de Teses e dissertações. *Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos e Lazer*. Belo Horizonte, v.25, n. 3, set/2022. Acesso em 07 de mar. 2023.

## **GRUPO DE TRABALHO: TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

Estudo dos fundamentos e desenvolvimento de metodologia sobre o uso das TIC na formação de educadores, nos diversos espaços de aprendizagem, com suporte em ambientes virtuais, como o apoio à formação presencial, à distância online e semipresencial. Utilização de ambientes de aprendizagem voltados à construção de um conhecimento autônomo, numa abordagem transdisciplinar, dentro de novos paradigmas educacionais.

## (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA E PARA A CULTURA DIGITAL APÓS O CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

986

LIMA, Rosemeire Roberta de<sup>410</sup>

FARIAS, Iris Maria dos Santos<sup>411</sup>

VIANA, Maria Aparecida Pereira<sup>412</sup>

### RESUMO

Os desafios para os docentes contemporâneos no contexto pós-pandêmico da Covid-19 visa debater e ampliar questões a respeito de formação continuada a partir das demandas de práticas pedagógicas e vivências experienciadas no período do Ensino Remoto Emergencial, como também, compreender a busca da identidade docente mediante a incorporação da cultura digital as atividades curriculares. Para tanto, urge romper com paradigmas da educação que não consideram docentes e estudantes como seres ativos e protagonistas da aprendizagem. Assim, surge a questão: que identidade docente é necessária para o desenvolvimento profissional, mediante suas práticas educativas após o contexto da Covid-19 adequadas à cultura digital? Os resultados indicam a necessidade de redimensionamento da prática docente, de modo que o novo fazer pedagógico reverbere em ações, cujas competências digitais estejam alinhadas aos diversos modos de ensinar e aprender, sinalizando que a prática de investigação e de colaboração são elementos essenciais nessa nova identidade docente.

**Palavras-chave:** Cultura digital. Formação continuada. Identidade docente.

### INTRODUÇÃO

O contexto da pós-pandemia da Covid-19 requer um novo espaço educativo. Para criar esse novo ambiente que, por sua vez, deve ser aberto, faz-se necessário um diálogo entre formação continuada e prática docente, visto a necessidade de superação da fragmentação do saber, bem como de abertura para os novos modos de ensinar e aprender. Com as revoluções que envolveram a origem da escrita, a criação da imprensa e a era digital, os novos modos de relação e comunicação docente-aluno ficaram evidenciados nos processos educativos.

Nesse ínterim, percebe-se os desafios do trabalho docente, uma vez que esses diversos contextos de ensino e aprendizagem apresentaram-se e apresentam como um novo panorama cultural para a ambiência educacional, visto que o espaço da sala de aula tradicional e de

<sup>410</sup> Rosemeire Roberta de Lima. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: rosemeirelimatdic@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2032-8359>, link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/8749603609337096>.

<sup>411</sup> Iris Maria dos Santos Farias. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: iris.farias@cedu.ufal.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4904-0364>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/0355761393073817>.

<sup>412</sup> Maria Aparecida Pereira Viana. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: vianamota@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4017-8482>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5842179916349442>

comunicação hierarquizada confronta-se com novas estruturas e ambientes em que a interação, a mediação e a colaboração para os processos pedagógicos assumem novos desenhos em razão de estarmos em uma sociedade conectada em rede que imbrica o real com o digital, como aponta Castells (2007).

Por outro lado, ao depararmos com registros e vivências de docentes que atuaram no Ensino Remoto Emergencial (ERE), evidenciamos que o ser professor migrou para o tornar-se professor.

Nessa direção, notou-se que a formação aligeirada para o uso de tecnologias, bem como as condições de trabalho do docente direcionaram para a inclusão de tecnologias digitais e não-digitais nas práticas pedagógicas que permitiram aos aprendentes o acesso ao conhecimento tanto online, offline, assíncrono, síncrono, entre outros. Tal ideia remete a importância da compreensão de diferentes linguagens para a promoção da construção do conhecimento e da nova atuação docente.

Esse panorama justifica a discussão desse estudo, intitulado (Re)construção da identidade docente na e para a cultura digital após o contexto pandêmico da covid-19 por entendermos que essa nova era é de investigação e colaboração nos processos de ensinar e aprender, haja vista que não cabe mais o papel de receptor por parte do aluno e nem somente a competência dos saberes pedagógicos e saberes do conhecimento do conteúdo por parte dos docentes.

Sendo assim, o problema central a ser abordado neste estudo gira em torno do seguinte questionamento: que identidade docente é necessária para o desenvolvimento profissional, mediante suas práticas educativas após o contexto da Covid-19 adequadas à cultura digital?

O objetivo geral deste estudo é compreender os percursos formativos que proporcionam a identidade docente para a cultura digital. Os objetivos específicos são: i) identificar as limitações, impactos e desafios da incorporação das TDIC na prática docente; ii) refletir acerca do uso e das estratégias dos recursos tecnológicos utilizados por docentes no período do distanciamento provocado pela pandemia da Covid-19; iii) analisar as novas formas de ensinar e aprender necessárias no contexto pós-pandemia da Covid-19.

Espera-se que este estudo possa contribuir com discussões acerca da formação continuada que atenda as demandas docentes para que seja possível a implementação de uso e estratégias de recursos tecnológicos que possibilitem no fazer pedagógico docente a

proatividade dos estudantes, bem como a mediação docente para a construção de diversos saberes e conhecimentos.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo e exploratório por envolver uma investigação científica sobre um fenômeno contemporâneo e em seu contexto de vida real (FLICK, 2004), visto que a temática pandemia da Covid-19 e seus efeitos na seara educacional é recente e, conseqüentemente, o estudo acerca da identidade docente no contexto da pós-pandemia e sua relação com a cultura digital.

É de abordagem qualitativa, tendo em vista que se “desenvolve numa situação natural [...] rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, conforme enfatizam Ludke e André (1986, p. 18). Bogdan e Biklen (1982) adicionam que na pesquisa qualitativa é possível obter dados diretamente da situação observada. Foi nesse contexto que o presente estudo foi desenvolvido.

A investigação se molda no viés da descrição por desejar descrever um fenômeno no ambiente natural em que ele ocorre, além de envolver um problema conhecido que precisa ser investigado, como afirmam Cunha, Amaral e Dantas (2015).

Considera-se exploratória por suprir ao pesquisador “maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa [...] útil para clarificar conceitos, acumular *a priori* as informações disponíveis relacionadas a um problema de pesquisa conclusiva a ser efetuada ou que está em andamento” (CUNHA; AMARAL; DANTAS, 2015, p. 157/158).

Nas seções seguintes há a fundamentação teórica acerca da busca na nova identidade docente na e para a cultura digital.

## **O TRABALHO DOCENTE NA E PARA A CULTURA DIGITAL**

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm apresentando transformações contínuas, predominantemente, inseridas na sociedade. E na profissão docente é importante obter conhecimento acerca da utilização dos diferentes recursos a serem usados para o processo cognitivo. Segundo Cerny, Almeida e Ramos (2014, p. 1342) “[...] Temos clareza de que a cultura digital tem um enorme potencial para promover o desenvolvimento de uma nação mais democrática e justa.” Subentende-se que as tecnologias podem potencializar o

processo cognitivo diante da mediação utilizada pelo docente e os recursos que possam facilitar esse desenvolvimento.

Por outro lado, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 8) chamam a atenção, alertando que a qualidade do ensino não está atrelada aos recursos tecnológicos, embora reconheçam que “as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente”. Sendo assim, observa-se que o uso de recursos digitais na prática docente deve ser utilizado como instrumento meio, de modo a potencializar o ensino e a aprendizagem numa perspectiva de investigação e, ainda, pautado na colaboração, além do entendimento de enxergar que o protagonismo deve estar tanto no aluno quanto no professor, sujeitos importantes na relação de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, constata-se que as tecnologias vem fazendo parte da nossa cultura “[...] tomando lugar nas práticas sociais e ressignificando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 3). Esse excerto sinaliza que não somente o trabalho docente precisa ser redimensionado, como também as condições de estrutura de trabalho e, sobretudo, a necessidade de políticas públicas que favoreçam a implementação do funcionamento de escolas conectadas e, sobretudo, carreira docente pautada no processo investigativo, de modo a enxergar o espaço educativo como práxis em que a cultura passa a ser o eixo central no direcionamentos das mudanças nas práticas educativas.

Além disso, entendemos que as TDIC favorecem novos meios de acesso ao conhecimento e à aprendizagem. Por meio dela há a possibilidade da construção de uma inteligência coletiva, estruturada por aprendizagem em rede. A partir desse enfoque, o docente dispõe do suporte das tecnologias para dialogar com a realidade da sociedade atual, como defende Castells (2007).

Compreende-se, com isso, que as práticas educativas na atual conjuntura está a par de situações cotidianas que contemplam a utilização das TDIC em prol de ensino e aprendizagem, principalmente, com e após a pandemia da Covid-19 que acelerou didáticas que estavam previstas a serem adotadas nos próximos dez anos, como afirmam Mattar e Behar (2020).

A seguir uma breve análise da prática docente no contexto do ERE.

## A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Foi declarado, em 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia da Covid-19 diante da calamidade pública que assolou o mundo inteiro, impactando diversos setores, incluindo a educação. Nesse sentido, as aulas presenciais foram suspensas, e deram continuidade por meio do ERE, em respeito às decisões determinadas pela OMS, em que foi necessário o isolamento físico da sociedade.

As instituições educativas adotaram o ERE, desde a publicação feita pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentando-se por meio do parecer CNE/CP nº 5/2020, sendo favorável a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para que fossem lecionadas as aulas (BRASIL, 2020). Dessa forma, obteve-se o apoio das TDIC e, assim, docentes e estudantes da Educação Básica ao Ensino Superior tentaram se adaptar de forma abrupta a essa mudança de ambiente e recursos em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Convém assinalar que “[...] a pandemia tem revelado as desigualdades sociais apresentadas no Brasil, acentuando-se, assim, as contradições da globalização”, conforme apontam Farias, Viana e Costa (2022, p. 569). Todavia, o período de distanciamento provocado pela pandemia da Covid-19 provocou mecanismos de aprender a utilizar as TDIC para o processo de ensino; entretanto, ainda não se pode afirmar que houve aprendizagem durante esse período, devido as intercorrências que surgiram ao decorrer do ERE.

A implementação do ERE ocorreu por meio de utilização de plataformas digitais e aplicativos “com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams* (Microsoft), *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom*” (ALVES, 2020, p. 352). É válido destacar que nem todos os estudantes tinham acesso a esses recursos, tampouco assistir as aulas síncronas. Desse modo, foi necessário utilizar o aplicativo *Whatsapp*, como também materiais impressos (FARIAS; VIANA, 2023).

Com a volta das aulas presenciais, desde meados de 2021, a prática docente foi transformada cotidianamente no âmbito educativo, como será discutido no tópico seguinte.

## O DOCENTE NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

Ao vivenciar as demandas exigidas durante o ERE ou o que posteriormente se denominou de “ensino híbrido” - quando metade da turma ficou presencial e outra metade em casa, e o docente teve que ministrar aulas simultaneamente aos dois públicos ou salas separadas

- as TDIC se tornaram um elo significativo ao que concerne a sua experiência na atual conjuntura.

Mediante a isso, reconhece-se que “[...] as tecnologias potencializam a didática do ensino, porém, é necessário repensar estratégias que visem atender a todos(as) de forma igualitária e com qualidade” (FARIAS; VIANA, 2023, p. 8). Assim, discute-se acerca da nova identidade docente mediadas por tecnologias e, sobretudo, acerca da cultura digital. Nessa direção, foi sancionada a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), em que procura potencializar e incrementar ações que viabilizem programas de Inclusão Digital, Educação Digital Escolar e capacitação docente nesse contexto diante da inovação tecnológica que se vivencia (BRASIL, 2013).

Nesse ínterim, observa-se que a qualificação docente é necessária para poder atualizar-se mediante as demandas atuais, principalmente, no que tange os acontecimentos, “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’” (NÓVOA, 2022, p. 36). Com a apropriação das TDIC, é necessário poder usufruí-la em que contemple um trabalho colaborativo em que o docente seja o mediador perante aos recursos apropriados, e não ser transmissor de conteúdos, algo que Freire (1997) denominou de “educação bancária”, como ocorreu, muitas vezes, com o ERE. Sendo assim, a busca da nova identidade docente se constitui não somente com a incorporação da cultura digital, mas, sobretudo, da inclusão do fenômeno da cultura nas formações que se destinam à profissionalização docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O respectivo estudo buscou apresentar o caminho delineado mediante a prática docente com o uso e manuseio dos recursos tecnológicos, envolvendo desde a discussão acerca da cultura digital à prática docente durante e após a pandemia.

Diante do que foi exposto, o uso e manuseio das tecnologias estão sendo frequentes e, durante a pandemia, foi importantíssimo, mesmo sendo de forma abrupta. E a prática docente, nesse contexto, deparou-se com sua fragilidade perante ao que fora exigido e demandado.

Entretanto, espera-se que a pesquisa possa engrandecer e contribuir com estudos na área, e, assim, subsidiar questões relacionadas a formação da prática docente com uso e manuseio das TDIC, como também, no que tange a reflexão diante de tudo que se vivenciou e no futuro que prospera por inovações tecnológicas. Logo, o desafio posto se encontra em desenvolver a



profissão coletiva e, sobretudo, que haja a implementação de políticas públicas que redimensionem a formação docente em prol de combate ao ensino fragmentado, além de promover a prática dentro de uma perspectiva da densidade cultural.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de webcurrículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, 2011, p. 1-19. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676/4002>. Acesso em: 04 mar. 2023.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 9 out. 2022.

BOGDAN, Robert. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora LDA, 1982.

BRASIL. **Parecer 05/2020**. 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. Brasília, abril de 2020.

BRASIL. **Lei no 14.533**, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF, 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação - economia, sociedade e cultural**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CERNY, Roseli Zen; ALMEIDA, José Nilton de; RAMOS, Edla. Formação continuada de professores para a cultura digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 12, v. 2, p. 1331-1347, maio/out. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/766/76632206013.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2023.

CUNHA, Murilo Bastos da; AMARAL, Sueli Angelia do; DANTAS, Edmundo Brandão. **Manual de estudo de usuários da informação**. São Paulo: Atlas, 2015.

FARIAS, Iris Maria dos Santos; VIANA, Maria Aparecida Pereira. COSTA, Cleide Jane de Sá. Ensino remoto: relatos de experiências em contexto digital. **Revista eletrônica Pesquisa Educa**, v. 14, n. 34, 2022, p. 564-581. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1249>. Acesso em: 04 mar. 2023.

FARIAS, Iris Maria dos Santos; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Ensino remoto emergencial e suas contradições: relatos de experiências de docentes alagoan@s. In: **IX Semana Internacional de Pedagogia** - Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas., 2023. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/ix-semana-internacional-de-pedagogia/trabalho/266572>>. Acesso em: 05/03/2023.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, J; BEHAR, P. A. **Ensino Remoto e EaD: aproximações possíveis**. [Rio Grande do Sul] UFRGS TV, 2020. Palestra. Disponível em: <https://www.facebook.com/ufrgstv/videos/2745601385716624>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MORAN, José Manual; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

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

## PLANEJAMENTO DIDÁTICO COM TDIC: PRÁTICAS E SABERES DOCENTES

995

GOMES, Maria Gisélia da Silva <sup>413</sup>

SILVA, Antonia Givaldete <sup>414</sup>

### RESUMO:

O objetivo do estudo é analisar a importância da organização do planejamento didático com uso das novas tecnologias como estratégia metodológica. Configura-se como pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, tendo como procedimentos para coleta de dados a utilização de questionários aplicados para 18 professores de três instituições de tempo integral da Educação Básica. O referencial teórico utilizado teve como base, Libâneo (1992); Moretto (2007); Paulo Freire (1996); Mussoi et al. (2010). Nas considerações finais verificou-se que os professores pesquisados, consideram o planejamento didático de extrema importância, que as ações precisam ser avaliadas constantemente e não ter medo de fazer alterações de rumo das atividades.

**Palavras chaves:** Planejamento didático; Novas tecnologias; Prática docente.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do planejamento no contexto escolar, fazendo uma abordagem com base na inclusão das Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia metodológica. O ato de planejar está presente no dia a dia de praticamente todas as pessoas. Na educação fundamenta o trabalho do professor nas funções pedagógicas, principalmente na organização de estratégias que irá desenvolver para o processo de mediação do conhecimento para o aluno.

A dinâmica da sala de aula é centrada na relação permanente entre o professor e os alunos. Porém, a prática docente inicia-se bem antes, na organização do planejamento, entendido aqui como uma estratégia de ação, nunca como uma meta imutável, contudo, flexível quanto à possibilidade de alterar algo previamente planejado, adequando e adaptando as atividades desenvolvidas em sala de aula ao interesse dos alunos.

Moretto (2007), afirma que planejar é articular a ação e assim elaborar definições simples, apresentando a influência que o ato de planejar institui, pois o planejamento auxilia no

<sup>413</sup>Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, zeliasg2016@email.com; <http://lattes.cnpq.br/2788334074013242>

<sup>414</sup>Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL antoniagsilvaponte@email.com; <http://lattes.cnpq.br/8395264805003654>

trabalho tanto do professor quanto do aluno, portanto, o ato de organizar ideias e informações coletadas do educador enriquece a realização de diversificadas situações.

Para Libâneo (1992, p. 221), Planejamento Escolar pode ser entendido como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, em um processo contínuo de construção e reconstrução que tem como resultado o incentivo à elaboração de novos conhecimentos. Ao planejar as aulas de forma dinâmica, favorece o aprendizado do aluno, despertando nele o interesse pelo conteúdo proposto, promovendo assim, estratégias de motivação para a aprendizagem, oportunizando o entendimento daquilo que está sendo ensinado. Assim, o planejamento escolar idealizado, adquirido e vivenciado no dia-dia, com a realização de atividades previstas, favorece o resgate dos princípios previstos pela prática pedagógica de contínua ação-reflexão-ação. Ou seja, o planejamento escolar demanda reflexão das atitudes correspondentes.

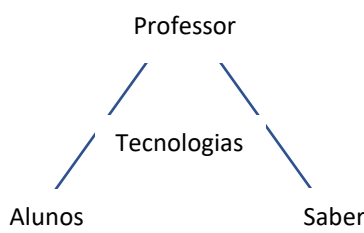
Neste sentido, para Paulo Freire (1996), é importante que o professor tenha consciência do que faz, para que faz e como faz; que estabeleça o confronto de como era a situação, como está sendo desenvolvida e como reconstruir para fazer coisas diferentes das que sempre faz. A prática docente é tecida também pelas inovações pedagógicas, que seja pela metodologia de projeto, a interdisciplinaridade e estratégias metodológicas com tecnologias. Desta forma o professor precisa ter clareza sobre o que pretende alcançar com um determinado conteúdo, sabendo que as tecnologias não são o fim mais os meios para atingir os objetivos propostos no planejamento.

Considerando as inovações pedagógicas principalmente as TDIC na educação, antes de organizar o planejamento alguns questionamentos são considerados norteadores: O que se pretende com a atividade? Como desenvolver a atividade? Para quem está sendo organizada a atividade? Esses questionamentos se mostram como importantes no processo de ensino-aprendizagem devendo ser elencados no plano de ensino anual, bimestral e semanal.

Neste sentido este trabalho busca responder se a inclusão das atuais inovações pedagógicas como as TDIC no planejamento didático do professor contribui para o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Segundo Sasaki (2017) o uso dessas ferramentas digitais no meio educacional desenvolve habilidades cognitivas, socioemocionais, interpessoais e intrapessoais dos alunos. Mas além disso, dado o contexto da pandemia pelo Covid 19 e isolamento social que a sociedade brasileira perpassou entre 2020/2021, a adoção do ensino

remoto como meio de viabilizar os processos de ensino e aprendizagem, as tecnologias tornaram-se instrumentos imprescindíveis, configurando-se na ponte que une a tríade: professor, aluno e o saber, represento na Figura 1:

**Figura 1 – Relação do saber mediado por tecnologia**



Fonte: Organizado pelas autoras, (2023).

Percebe-se desde então, uma crescente busca por tecnologias e ferramentas digitais que possam auxiliar nos processos de mediação do ensino e enriquecer as aulas através de inovações da didática. Mussoi et al. (2010, p. 5), considera que “a tecnologia pode ser usada como instrumento de apoio para enriquecer as aulas inovando as atividades didático-pedagógicas.” Contudo, o uso dessas tecnologias sem o devido planejamento ou com pouca preocupação quanto às habilidades e competências que estão sendo desenvolvidas nos alunos, faz com que a tecnologia adentre a sala de aula apenas para satisfazer a demanda da comunidade escolar.

## METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar as percepções de um grupo de professores quanto à implementação das TDIC ao planejamento didático em três instituições de tempo integral da Educação Básica, foi realizada uma investigação exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, cujo procedimento de coleta de dados contemplou um levantamento em três escolas localizadas no Município de Teotônio Vilela, interior do Estado de Alagoas.

Para o levantamento foram aplicados questionários a 18 professores de distintas disciplinas e séries/anos, com participação voluntária e constituindo-se em amostra aleatória simples. O questionário contava com questões abertas e fechadas, organizado no docs questionário e enviado para os grupos de *WhatsApp* das respectivas escolas; as respostas obtidas foram avaliadas e originaram categorias de análises.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de analisar o processo de organização do planejamento didático do professor com base na inclusão das atuais inovações tecnológicas, iniciamos perguntando aos professores, há quanto tempo exercem a docência, responderam que entre 10 a 30 anos estão em exercício em sala de aula.

O tempo de atuação do professor, demonstra que estes profissionais com o passar do tempo, adquire e conquista novas experiências, que seja, nos momentos na escola, nas diversas situações em sala de aula os professores constroem seus saberes. Borges (2004, p. 203), afirma que o contato com os alunos, com outros professores e com os demais agentes escolares, proporciona para os professores muitas aprendizagens, entre elas a “aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos”. Isso significa que na docência o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os outros saberes, não só os da experiência, mas os saberes da formação inicial e continuada.

Com relação ao planejamento didático, perguntamos aos professores se é necessário organizar um plano didático, ou plano de ensino antes da prática em sala de aula. Dos professores respondentes 94,4% disseram que sim. Que é importante planejar as aulas.

Com relação ao despertar de interesse dos alunos em participar das aulas, perguntamos aos professores que tipo de atividades organizavam em seu planejamento didático.

**GRÁFICO 1 – Práticas pedagógicas**



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

No Gráfico 1, 50% dos professores disseram que realizam atividade com uso das multimídias e 16,7% atividades lúdicas. Corroborando com os professores para o uso das TDIC, apontamos algumas mediadas que podem ser adotadas a fim de integrar as tecnologias

em suas práticas: Pesquisar e selecionar ferramentas tecnológicas (sites, plataformas, softwares, aplicativos) que possam ser utilizadas em uma proposta de ensino democrático; organizar as ferramentas selecionadas em uma tabela para facilitar seu uso em aulas futuras.

Perguntamos aos professores que inclui as TDIC nos planejamentos, quais atividades então desenvolvem em suas práticas didáticas com uso dessas ferramentas.

**GRÁFICO 2 – Atividade didática com TDIC**



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

No gráfico 4, 61,1% dos professores disseram que utilizam as TDIC para trabalhar com músicas, vídeos, podcast. Já 16,7%, trabalham com o power point, 11,1% realizam pesquisas, 5,5% trabalham com jogos e 5,5% disseram que raramente incluem os recursos tecnológicos no planejamento. Ao utilizar as TDIC como estratégia metodológica, o professor deve analisar quais habilidades vão ser desenvolvidas nos alunos, além do conhecimento cognitivo, analisar quais outras habilidades como atenção, memória, agilidade, concentração são desenvolvidas a partir da atividade.

Com as respostas das questões fechadas do questionário aplicados aos professores resultaram em duas (02) categorias de análises abaixo relacionadas que nos auxiliam a ampliar a compreensão de suas percepções sobre planejamento.

### **CATEGORIA 1: O que é planejamento**

Nesta categoria foi possível analisar a percepção dos professores, com relação ao ato de planejar e o que entendem por planejamento. Definem planejamento como: “organização do trabalho”. “Pensar em estratégias que atenda melhor a aprendizagem dos alunos”. “É o que norteia o trabalho docente”. “Planejamento é um norteador das ações e procedimentos utilizados em cada etapa necessária para o desenvolvimento do conteúdo a ser aplicado”. “É

organizar toda rotina de trabalho e recursos didáticos, pautados em objetivos e metas que pretende alcançar”.

Dentro desse contexto, o planejamento escolar para os professores é como uma bússola que serve para orientar em plena sala de aula, é nele que coloca o que considera necessário para ter uma aula com bons êxitos, desde atividades a materiais que norteiam e ajudam nas aulas, e nos planos de ensino nos quais são fundamentais a objetividade, a coerência, e a flexibilidade.

### **CATEGORIA 2: Importância do planejamento**

Nesta categoria de análise, os professores sinalizam positivamente o planejamento didático para a prática docente em sala de aula. “É o norte do professor, o guia da sala de aula”. É importante para um maior gerenciamento de tempo, possibilitando um foco maior, que é a aprendizagem do aluno”. “A importância do planejamento é que ele possibilita repensar a prática desenvolvida, a fim de que as atividades propostas correspondam às expectativas dos alunos em relação à construção do conhecimento”. “O planejamento me traz segurança e praticidade, fazendo as aulas transcorrerem com mais dinamismo e eficiência”.

Os professores disseram que o planejamento é de extrema importância, que bem elaborado facilita as ações e práticas em sala de aula.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos afirmando que as respostas do questionário possibilitou um entendimento do que os professores pensam sobre incluir as TDIC ao planejamento didático. A análise das respostas permitiu também que avaliássemos, positivamente, as ferramentas tecnológicas escolhidas pelos professores para prática docente.

Ao analisar os resultados apontados pelos professores pesquisados, percebemos, que para garantir um planejamento adequado é necessário avaliar constantemente as ações em sala de aula e não ter medo de fazer alterações de rumo das atividades. Diante a análise sugerimos que para organizar melhor a prática pedagógica, seria interessante que o professor realizasse seu planejamento por etapa: primeiro, planejamento anual com as diretrizes do curso; segundo, planejar por bimestre com os eixos temáticos e habilidades que devem ser desenvolvidas; terceiro, planejamento cotidiano do professor feito semanalmente. Para que assim, o processo de avaliação e reavaliação do que foi pensado no início do ano letivo tenha bons resultados.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição, Araraquara-SP, JM Editora, 2004, PP. 161-217

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUSSOI, Eunice Maria; FLORES, Maria Lúcia Pozzatti; BULEGON, Ana Marli; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **GeoGebra and eXe Learning**: Applicability in the Teaching of Physics and Mathematics. In: International Conference on Society and Information Technologies - ICSIT. 2010. Orlando: Florida, USA. Disponível em: [http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010IMC/ICSIT\\_2010/PapersPdf/HB886GV.pdf](http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010IMC/ICSIT_2010/PapersPdf/HB886GV.pdf) . Acesso em: 02 mar 2023.

SASSAKI, Claudio. **Educação 3.0**: uma proposta pedagógica para educação. Ebook. 2017. Disponível em: <https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2019/02/educac3a7c3a3o-3.0-uma-propostapedagc3b3gica.pdf> . Acesso em: 02 mar 2023

**A INTERAÇÃO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:  
UM ESTUDO DE CASO DE DISCIPLINA OFERTADA NO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)**

1002

Mayara Teles Viveiros de Lira<sup>415</sup>

Cleide Jane de Sá Araújo Costa<sup>416</sup>

### RESUMO

Este resumo apresenta enfoque em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) ofertada aos cursos de Mestrado e Doutorado. A pesquisa se inscreve numa abordagem qualitativa e o tipo da pesquisa é um estudo de caso. Os instrumentos de coleta são a observação e análise das unidades de análise que foram a) do plano de ensino e o b) o fórum dos seminários no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O problema central desta pesquisa visa identificar: Como ocorreu a interação entre estudante-conteúdo, interação estudante-professor e interação estudante-estudante em disciplina ofertada no semestre letivo 2021.1, de mestrado e doutorado do PPGE/Ufal durante o ensino remoto emergencial? Os resultados mostram que a disciplina do PPGE/Ufal propiciou espaço de experimentos, aprofundamento teórico, além interação contínua nas dimensões estudante-conteúdo, estudante-professor e estudante-estudante, favorecendo a aprendizagem entre os estudantes mediados pelo professor.

**Palavras-chave:** Interação. Ensino Remoto Emergencial (ERE).TDIC.

### INTRODUÇÃO

A sala de aula presencial passou a ter um “novo” formato em detrimento da situação pandêmica da COVID 19, que assola o mundo e mais especificamente o país, até o momento desta pesquisa que ocorreu no primeiro semestre letivo de 2021.1, desenvolvido em 2021.2 em função dos atrasos dos cronogramas devido também a pandemia. As mudanças ocorreram como as orientações de isolamento e distanciamento sociais recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e demais órgãos competentes levaram a readaptação de muitos setores.

O problema central desta pesquisa visa identificar: Como ocorreu a interação entre estudante-conteúdo, interação estudante-professor e interação estudante-estudante em

<sup>415</sup> Instituição: PPGE/UFAL. E-mail: mayaratelesv1@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3009-9166>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1795504928946306>

<sup>416</sup> Instituição: CEDU/PPGE/UFAL. Doutora em Educação pela Université de Provence Aix-Marseille I. Campo de atuação graduação e pós-graduação em educação/UFAL. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2152-0465>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7090267221490696>

disciplina ofertada no semestre letivo 2021.1, de mestrado e doutorado do PPGE/Ufal durante o ensino remoto emergencial?

Os objetivos específicos foram: (1) Analisar o plano de ensino da disciplina para compreensão e verificação da previsão de interação do estudantes; (2) Verificar as propostas de interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com finalidade de mapear as ações que geram interação no AVA - Moodle; e (3) identificar no Plano de Ensino (PE) e no AVA, por meio dos fóruns, se os seminários favorecem indícios de interações que proporcionem a aprendizagem e construção colaborativa dos estudantes da disciplina no período pandêmico emergencial.

O estudo se apoia numa abordagem qualitativa e consiste em um estudo de caso. Como instrumentos de coletas destaca-se a observação e análise: a) do plano de ensino e o b) fórum no AVA. A seguir faremos apresentação da fundamentação teórica referente aos conceitos que fundamentam essa pesquisa.

## **METODOLOGIA**

Este estudo se apoia na abordagem qualitativa e consiste num estudo de caso (YIN, 2005). O instrumento de coleta de dados foi a observação, como uso da técnica de análise de documentos (Sampiere *et al*, 2013). Os documentos analisados foram: a) o plano de ensino, e o b) o fórum no AVA.

O universo da pesquisa compreende 12 estudantes que conseguiram concluir efetivamente a disciplina. A coleta de dados ocorreu no semestre letivo 2021.1, desenvolvido em 2021.2 em virtude de atrasos do cronograma em função da pandemia da covid-19. Os participantes da pesquisa serão identificados como Estudantes (E) e um número que representa a sequência do primeiro registro de participação do fórum, nesse caso, E1, E2, E3 e assim sucessivamente. Para o desenvolvimento desta pesquisa, seguiu-se as seguintes etapas: (1) Análise o plano de ensino da disciplina para compreensão e verificação da presença de interação entre os estudantes; (2) Mapeamento das ações que geram interação no AVA - Moodle; e (3) Identificação no Plano de Ensino (PE) e no AVA, por meio dos fóruns, os indícios das interações realizadas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Os dados foram extraídos do Plano de Ensino (PE) e reforçados por orientações no Tópico Geral intitulado “Lembrete” do AVA Moodle da disciplina, no qual, desde o início do curso, estavam dispostos os critérios pelos quais os estudantes seriam orientados durante o percurso de aprendizagem.

Destaca-se que o PE é o documento que apresenta a tomada de decisão do professor quanto aos conteúdos, objetivos e metodologia utilizada, podendo ou não apresentar ênfase sobre a existência e o papel da interação como mediação básica durante a disciplina. Entendendo que a tomada de decisão do professor implica nas experiências educacionais, de acordo com Fiorentini (2003), as experiências educacionais, por sua vez, tornam-se mais relevantes para os estudantes que interagem socialmente de forma ativa.

Foi possível observar no PE (2021, p. 1) indícios às experiências educacionais voltadas a interação, no trecho: “A disciplina será desenvolvida sob a forma dialógica, por meio de sessões coordenadas tanto síncronas, quanto a distância” (PE, 2021, p. 1). Nota-se que neste momento está sendo esclarecida a organização que será desenvolvida e mediada na disciplina referente ao formato das aulas.

Evidencia-se no PE, no tópico de metodologias, que as atividades propostas visam desenvolver experiências e estudos sobre a temática, mas pautado numa aprendizagem dialógica, na interação e na aprendizagem significativa, explicitado no seguinte trecho: “As atividades da disciplina utilizarão recursos da Internet [...] participação em listas de discussão, chats, blogs, trocas de e-mail, a fim de possibilitar aos alunos uma autonomia na busca e no tratamento das informações recebidas” (PE, 2021, p.2). Dado o exposto e em consonância com Moreira (2013) e Moore (2014) não se trata da busca por desenvolver somente novos saberes, mas de realizar uma combinação com os conhecimentos prévios, ou seja, um *background* para alcançar maior estrutura cognitiva de quem aprende de maneira articulada com a interação.

Pensando na aprendizagem que pode ser mediada na disciplina, destaca-se a partir da análise o plano de ensino da disciplina, que houve sugestão de interação na descrição da ementa, nos objetivos da disciplina, na distribuição conceitual da disciplina, na metodologia e avaliação. Também foi possível mapear as ações que geram interação 89% dos estudantes no AVA/Moodle, mesmo contendo alguns atrasos de participações dos estudantes na participação dos fóruns.

Destaca-se que os fóruns foram organizados em 12 momentos, quais sejam: 1 - Princípios colaborativos; 2 - Fundamentos da aprendizagem EAD; 3 - Teoria da interação a distância; 4 - Modelos pedagógicos em educação a distância; 5 - Interação como problema; 6 - Interação como problema; 7 - Design da interação; 8 - Interatividade e aprendizagem; 9 - Interação, aprendizagem cooperativa e colaborativa; 10 - Tutoria na EAD e interações colaborativas; 11 - EAD online e interatividade; 12 - Experiências interativas com ferramentas midiáticas na tutoria online. Ressalta-se que em todos os seminários foi possível identificar interação nas dimensões estudante-conteúdo, interação estudante-professor e interação estudante-estudante.

Identificou-se com base em Vygotsky (2002), Silva (2002), Okada e Almeida (2006), Nascimento e Amaral (2012), Moore (2014), Farias, Viana e Costa (2022), que tanto o PE como os fóruns dos seminários, presentes no AVA – Moodle, favoreceram indícios de interações o que pode corroborar com o desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes na disciplina.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar, nos elementos de análises, que tanto no plano de ensino quanto nos Fóruns no AVA, encontrou-se indícios e estímulo à interação nas dimensões estudante-conteúdo, interação estudante-professor e interação estudante-estudante.

Os autores referenciados e os resultados dessa pesquisa mostram que a disciplina do PPGE/Ufal estabeleceu um cenário propício para a realização de experimentos, aprofundamento teórico, além da interação contínua em direção a construção de aprendizagem entre os alunos, no período do ensino remoto emergencial.

Percebe-se que o plano de ensino organizado para o ERE, demonstrou os devidos direcionamentos para a participação ativa do estudante por meio da interação, durante as sessões de seminários coordenadas e mediadas pelo professor, num cenário desafiador que foi o período do ensino remoto emergencial, tendo destaque, nessa pesquisa, a pós-graduação em educação de Alagoas.

Entende-se ainda que mais que o objetivo da disciplina ou deste estudo, a pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas, tem aceitado os desafios e se ajustado aos formatos necessários para o direcionamento e estabelecimento do ensino, pesquisa e extensão.

Desta forma, compreende-se que no programa existem disciplinas, que têm buscado como fatores essenciais, alcançar o desenvolvimento de aprendizagem, discussões e da própria

ciência por meio do diálogo, da interação e da construção colaborativa, realizar a reflexão dos espaços educacionais para além da situação pandêmica da COVID-19, ou seja, a tudo que interfere na organização social e nesse caso, educacional como um todo.

Recai a universidade, bem como ao poder público, a necessidade de intensificar as políticas públicas a fim de ampliar, estruturar e desenvolver ações que valorizem efetivamente a educação do país em todos os seus níveis de ensino e formatos de oferta. Como possibilidade de desdobramento desta pesquisa, intenciona-se expandir o estudo para uma análise comparativa entre a mesma disciplina em suas conjunturas, no ERE e sua oferta no retorno ao presencial para identificar as possíveis variações e o que se mantém em relação ao plano de ensino, a organização no AVA por meio dos fóruns e da interação em todos os espaços.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J.; OKADA, A. L. P. Avaliar é bom, avaliar faz bem. In: Marcos Silva; Edemea Santos. (Org). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

Farias, I. M. dos S., Viana, M. A. P., & Costa, C. J. de S. A. (2022). Ensino Remoto: relato de experiências da interação em contexto digital. *EVISTA ELETRÔNICA ESQUISEDUCA*, 14(34), 564–581. Acesso em dez 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1249>

FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. Linguagens e interatividade na educação a distância. P. 15 - 50. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOORE, Michael G. Três tipos de Interação. Dossiê – TECCOGS. nº 9, p. 73 - 80. Jun 20014. Originalmente publicada como Editorial no *American Journal of Distance Education*, v. 3, n. 2, 2014. Acesso em Dez 2022. Disponível em: [https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/dossies/2014/edicao\\_9/1-tres\\_tipos\\_interacao\\_american\\_journal\\_distance\\_education-three\\_types\\_of\\_interaction-michael\\_moore.pdf](https://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/dossies/2014/edicao_9/1-tres_tipos_interacao_american_journal_distance_education-three_types_of_interaction-michael_moore.pdf)

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa em mapas conceituais / Marco A. Moreira – Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013. Acesso em 28 jul 2022. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v24\\_n6\\_moreira.pdf](http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v24_n6_moreira.pdf)

NASCIMENTO, Juciene M. AMARAL, Edenia M R. O papel das interações sociais e de atividades propostas para o ensino/aprendizagem de conceitos químicos. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 575-592, 2012. Acesso em: Dez de 2022. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/06.pdf>

SILVA, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 3.ed. 2002.

UFAL. **Portaria GR/UFAL nº 567, de 13 de maio de 2020.** Dispõe sobre as condições e procedimentos para continuidade integral ou parcial, com o emprego de estratégias de aprendizagem não presenciais, nos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu no âmbito da UFAL, em caráter excepcional, face o estado de emergência decretado por ocasião da COVID-19. Acesso em: 06 jul de 2022. Disponível em:  
<https://sipac.sig.ufal.br/public/baixarBoletim.do?publico=true&idBoletim=810>.

UFAL. Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas **Oferta de disciplinas 2021.1:** Disciplina Interação na Docência da EAD. Maceió: Ufal/PPGE, 2021. Acesso em 06 jul 2022. Disponível em: [https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/disciplinas/2021/oferta-2021\\_1-remota.pdf/view](https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/disciplinas/2021/oferta-2021_1-remota.pdf/view)

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**, 2002.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## A UTILIZAÇÃO DO CLASSROOMSCREEN EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: RECONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1008

SANTOS, Douglas Henrique Bezerra<sup>417</sup>

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante<sup>418</sup>

### RESUMO

O resumo expandido apresenta a utilização do aplicativo web Classroomscreen como recurso para aulas de Educação Física durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia de COVID-19. A pesquisa foi realizada por meio de um relato de experiência, descritivo e transversal, em turmas de Ensino Médio dos cursos técnicos integrados profissionalizantes de Administração e Agropecuária do Instituto Federal de Alagoas, durante o período de 2020 a 2022. O aplicativo foi utilizado como forma de ensino e aprendizagem para tornar as instruções mais claras e atraentes, assim como ajudar a manter os alunos engajados e otimizar a gestão do tempo de aula. As interações na aula foram acompanhadas por meio da participação dos estudantes presentes na aula síncrona. A utilização do aplicativo foi bem sucedida, apontando resultados positivos relacionados a proposta de personalização das aulas, seja na formação de grupos ou com sorteios individualizados para a participação durante as aulas, proporcionando uma reconstrução no modelo tradicional proposto nas aulas de Educação Física.

**Palavras-chave:** Classroomscreen, Educação Física, Tecnologias Digitais, Pandemia

### INTRODUÇÃO

Para que a Educação Física seja considerada um componente curricular justificável, é importante que proporcione aos alunos um conhecimento exclusivo e específico da área, que não seja ensinado por nenhum outro componente curricular. Assim, a Educação Física ganha valor e finalidade enquanto fenômeno educativo. Ao lidar com a cultura corporal (CASTELLANI FILHO et al., 2014) no ambiente escolar, a Educação Física oferece aos alunos a oportunidade de construir, vivenciar e adquirir os elementos desta cultura. Essa prática não só ajuda a desenvolver competências físicas e corporais, mas também potencialidades afetivas, sociais e cognitivas dos alunos (MARANTE; DOS SANTOS, 2008).

Com o surto gerado durante a pandemia de COVID-19 (WHO, 2020), novas estratégias de ensino necessitaram ser utilizadas e a Educação Física, também precisou modificar suas

<sup>417</sup> Douglas Henrique Bezerra Santos. UFAL/PPGE. doug2102@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5131-868X>, <http://lattes.cnpq.br/9248054542589876>. (Doutorando)

<sup>418</sup> Fernando Silvio Cavalcante Pimentel. UFAL/PPGE. fernando.pimentel@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-9180-8691>, <http://lattes.cnpq.br/3181078095367990>. (Orientador)



práticas e atividades durante esse período. Muitas escolas e universidades tiveram que adaptar seus modelos de ensino para a utilização de Tecnologias Digitais (TD), já que esse era o meio viável para a realização das atividades de ensino e formação de seus estudantes (BOTTENTUIT JUNIOR et al., 2020). A busca por novos artefatos digitais, aprimorou a utilização de aplicativos em diferentes disciplinas, inclusive na Educação Física.

O Classroomscreen é um aplicativo web desenvolvido com o objetivo de criar uma ferramenta digital para tornar as instruções de ensino mais claras e atraentes (ASTUTI; SUKIRWAN; PAMUNGKAS; YANDARI, 2022). Os recursos do Classroomscreen são variados, permitindo que os professores criem uma tela personalizada de acordo com as suas necessidades. O aplicativo pode ser utilizado em salas de aula presenciais ou virtuais e é compatível com dispositivos móveis, tablets e computadores. Os recursos disponíveis no aplicativo ajudam a manter os alunos engajados e a gestão do tempo da aula mais eficiente.

O objetivo do estudo foi identificar a utilização do Classroomscreen em aulas de Educação Física no ensino médio.

## **METODOLOGIA**

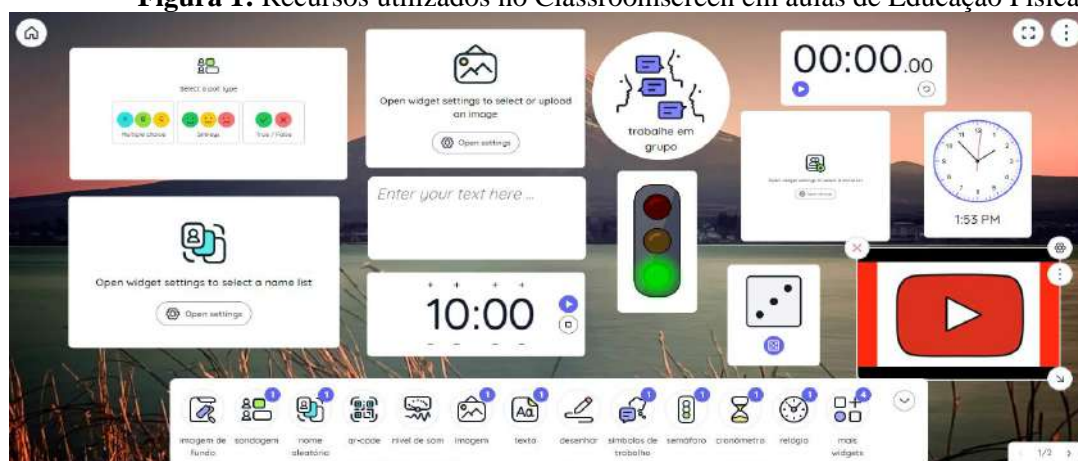
A presente pesquisa está caracterizada como um relato de experiência com características de um estudo descritivo transversal, onde o autor busca descrever ou relatar situações e eventos em um momento e específico do tempo, examinando os acontecimentos e fatos (MATTAR; RAMOS, 2021). A utilização do aplicativo web Classroomscreen aconteceu durante as aulas de Educação Física no período entre 2020 e 2022, no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), campus Santana do Ipanema localizado no sertão alagoano, onde mais de 16 municípios são atendidos pela instituição estudantil (IFAL, 2023).

A metodologia das aulas foi adaptada ao modelo online e o uso das Tecnologias Digitais (TD), precisaram ser aprimorados para o desenvolvimento das aulas durante o período de distanciamento social proporcionado pelo surto pandêmico do COVID-19 (WHO, 2020). Essas mudanças fizeram com que as aulas fossem realizadas com o uso do aplicativo *Google Meet*, para a transmissão simultânea com os estudantes e uma estratégia para melhoria das condições de aula, foi o uso do Classroomscreen.

As aulas aconteciam com 8 turmas (4 aulas no turno matutino e 4 aulas no turno vespertino, em 3 dias letivos), durante a semana de aulas, sendo reservado a disciplina de Educação Física, uma aula com o tempo de 50 minutos para cada uma das turmas,

proporcionando assim um encontro semanal com turmas de Ensino Médio dos curso técnicos integrados profissionalizantes de Administração e Agropecuária, com média de 25 estudantes por turma, totalizando a abrangência e contato com 200 estudantes por semana.

**Figura 1:** Recursos utilizados no Classroomscreen em aulas de Educação Física



Fonte: <https://Classroomscreen.com/app/screen/>

O Classroomscreen foi utilizado durante as aulas que aconteceram nos 4 bimestres letivos, sendo seus recursos explorados na busca por melhores condições de aula. Na imagem 1 é possível ver algumas das possibilidades do aplicativo. Os recursos disponíveis e funcionalidades no aplicativo podem ser listados no quadro 1 e como foram utilizados durante as diferentes aulas de Educação Física. Vale ressaltar que a cada aula foram realizadas combinações diferentes dos recursos disponíveis.

**Quadro 1:** Recursos do Classroomscreen e sua utilização em aulas de Educação Física

<b>SONDAGEM</b>	Foram feitos questionários de múltipla escolha para diferentes enquetes e respostas durante as aulas
<b>NOME ALEATÓRIO</b>	Uma seleção de nomes de forma aleatória para possíveis apresentações ou seleção de respostas nas aulas
<b>IMAGEM</b>	Faz a inserção de diferentes imagens anexadas a página (quadro) principal
<b>TEXTO</b>	Uso de textos com diferentes fontes e estilos para a inclusão de resumos ou transcrição de respostas, auxiliando a visualização
<b>SÍMBOLOS</b>	Utilizamos os símbolos que são 4: Silêncio, Sussurro, pergunte ao vizinho e trabalho em grupo
<b>SEMÁFORO</b>	Semáforo com as cores tradicionais utilizado de diferentes formas, para iniciar ou pausar atividades, assim como chamar atenção dos estudantes.
<b>CRONÔMETRO</b>	Contabilizar o tempo de atividades propostas
<b>RELÓGIO</b>	Marcação do tempo das aulas
<b>DADOS</b>	Sorteios durante as aulas
<b>CRIADOR DE GRUPOS</b>	Formação de grupos com sequência de nomes para atividades

<b>TIMER</b>	Para estimular atividades com o tempo pré-determinado
<b>VÍDEO</b>	Apresentar vídeos em sala

**Fonte:** Adaptado do Classroomscreen (2023)

Em cada uma das aulas os recursos foram explorados na tentativa de propor engajamento e motivação aos estudantes, assim como a participação em grupo ou individual, em atividades que tenham uma dinâmica que estimule os estudantes a participarem e para que todos tivessem acesso a novos recursos, aumentando assim os conhecimentos referentes a disciplina e também maior conforto em utilizar o aplicativo. No início de cada aula eram colocados os nomes de todos os estudantes presentes nos recursos do aplicativo.

Em cada um dos bimestres o aplicativo foi utilizado durante as aulas em um total de 4 aulas com o aplicativo e as demais sem o uso do recurso. Para que as interações fossem registradas, os estudantes deveriam utilizar o chat do Google Meet ou habilitar suas câmeras e microfones. O professor contabilizava as interações que aconteciam durante o período da aula, com o uso da frequência dos participantes da turma. Todas as atividades aconteceram nas aulas de Educação Física com o uso do e-mail institucional, sendo o acesso da sala disponibilizado no Whatsapp e Google Sala de Aula pertencente a cada uma das turmas.

Para evitar o viés de pesquisa, foram utilizadas algumas estratégias propostas por Merriam e Tisdell (2017) como envolvimento adequado na coleta, como tempo de observação e inserção no campo, além disso o respeito a quantidade de participantes para evitar a saturação dos dados. Essa triangulação auxilia na validade interna do presente relato, possibilitando a validação externa buscando oferecer significado e sentido ao relato.

## DISCUSSÕES

Durante as aulas utilizando os recursos do Classroomscreen, foi possível perceber uma maior participação durante as aulas com os nomes dos estudantes sendo sorteados por meio dos recursos do aplicativo. Quando as aulas eram realizadas sem o aplicativo, os estudantes quase sempre não respondiam ao microfone ou mesmo no chat do *Google Meet*. A indicação individual personalizada proposta pelo aplicativo por meio de sorteio, apontou para uma resposta positiva, relacionada a participação estudantil. Marcondes e Ferrete (2020) demonstram resultados positivos voltados a personalização das aulas com o uso das TD.

Com todas as mudanças ocorridas nos últimos anos na educação, novas estratégias de ensino e aprendizagem podem gerar o motivação nos estudantes (SALAZAR et al., 2019) por

meio de TD emergentes e que possibilitam de forma online o ensino e aprendizagem na disciplina de Educação Física. A utilização do Classroomscreen não foi somente válida nas aulas de Educação Física. Em outras disciplinas como matemática (LOGVYH, 2021) ou geografia (SCHULZ, 2022), o uso do aplicativo se mostrou eficaz durante as aulas.

A estratégia de se utilizar o Classroomscreen de forma colaborativa já foi vista em outros contextos com aplicativos similares e com funções que podem trazer outras oportunidades pedagógicas como pode ser visto nos trabalhos de Alia et al. (2019), Fernández et al., (2020) e Dianati et al. (2020), que proporcionaram metodologias em busca da participação dos estudantes e melhorias no processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional. A cultura corporal de movimento (CASTELLANI FILHO et al., 2014) apresenta características únicas que são ensinadas de diferentes formas e a aplicabilidade do Classroomscreen auxiliou na construção das aulas para o ensino dos conteúdos: dança, lutas, ginástica, esportes, jogos e brincadeiras, esportes de aventura e promoção da saúde em diferentes perspectivas metodológicas que foram apoiadas com o uso das TD.

É necessário apontar as limitações relacionadas ao uso do aplicativo web, pois as atividades promovidas no Classroomscreen, somente estão disponíveis no formato online, o que impossibilita a utilização de seus recursos caso não esteja com acesso direto a uma rede de internet, outra problemática é que o uso do aplicativo é gratuito, mas para conseguir explorar totalmente suas funcionalidades e salvar as telas construídas, é necessário fazer um cadastro e o pagamento de uma taxa anual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência buscou identificar como o Classroomscreen pode ser utilizado em aulas de Educação Física no ensino médio, reconstruindo as práticas tradicionais e trazendo novas estratégias pedagógicas que podem auxiliar no desenvolvimento das aulas em um contexto escolar. A proposta de sorteios com o nome dos estudantes ou grupos, apontou para resultados positivos relacionados a participação durante as aulas. Esse tipo de reflexão se mostra importante, pois pode auxiliar outros profissionais a desenvolverem novas metodologias que busquem proporcionar a participação e aprendizado dos estudantes envolvidos no processo de ensino.

Para futuros trabalhos, poderia ser observado o uso do Classroomscreen no contexto híbrido de ensino nas aulas de Educação Física, com os novos itinerários formativos e

componentes curriculares, observando como os estudantes poderiam utilizar o aplicativo, ampliando as possibilidades pedagógicas e também entendendo como a dicotomia entre teoria e prática poderiam ser transpostas no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ALIA, Raja Haslinda Raja Mohd; ABD AZIZB, Saliza; BAKARC, Fathiyyah Abu. Empowering Teaching with E-Learning Technologies: **The Case of Using Classroom Screen, Padlet, and Kahoot! Applications**. Proceedings of the Inspirational Scholar Symposium (ISS) 2019. Disponível em: <http://utlc.uum.edu.my/images/2021/ebook/>. Acesso em: 12 Mar. 2023.

ASTUTI D, SUKIRWAN S, PAMUNGKAS AS, YANDARI IAV. **The Use of Classroomscreen and Google Jamboard to Improve the Student's Understanding Mathematical Concepts Skill at Primary School**. SJME (Supremum Journal of Mathematics Education). 25;6(2):139–49. 2022

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista et al. **Docência online em tempos de pandemia (covid 19): um estudo exploratório sobre a prática docente**. International Journal of Development Research, v. 10, n. 10, p. 41385-41393, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

DIANATI, Seb et al. **Student perceptions of technological tools for flipped instruction: The case of padlet, kahoot! and cirrus**. Journal of University Teaching & Learning Practice, v. 17, n. 5, p. 4, 2020.

FERNÁNDEZ, AA. **Classroom screen: una pizarra digital para el trabajo cooperativo**. Aula de innovación educativa [Internet]. 2020 [1(300):67–8. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7695713>. Acesso em 12 mar. 2023.

**Instituto Federal de Alagoas**. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/santana/o-campus/abrangencia>. Acesso em: 12 Mar. 2023.

KOPPERS, L. **Classroomscreen**. 2016. Disponível em: <https://Classroomscreen.com/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

LOGVYN, H. O.; KORNUS, O. G. **Use of interactive whiteboards during distance learning in geography lessons**. Six Sumy scientific geographical readings: collection of materials, p. 140, 2021.

MARANTE, Wallace Oliveira; DOS SANTOS, Mário Cesário. **Metodologia de ensino da educação física: reflexão e mudanças a partir da pesquisa ação**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 7, n. 2, 2008.

MARCONDES, Rosana Maria Santos Torres; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. Tecnologia digital de informação e comunicação e metodologias ativas na personalização do ensino de redação. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 6, p. 207-220, 2020.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Grupo Almedina, 2021.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Qualitative research: A guide to design and implementation**. John Wiley & Sons, 2017.

SAFETEC. home [Internet]. **Ferramentas digitais para professores**. 2020 Disponível em: <https://safetec.com.br>. Acesso em: 12 Mar. 2023.

SALAZAR, Jorge Esteban Cevallos et al. **Beneficios del uso de herramientas tecnológicas en el aula para generar motivación en los estudiantes**. Revista ciencias pedagógicas e innovación, v. 7, n. 2, p. 86-93, 2019.

SCHULZ, Dr Lea et al. (Ed.). **Inclusive learning worlds: Contemporary learning for all students: inside**. Visual Ink Publishing, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Lea-Schulz/publication/356759062> Acesso em: 12 Mar. 2023.

World Health Organization. **Coronavirus disease (COVID-19) outbreak**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 12 Mar. 2023.

**ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO METACOGNITIVO  
NAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COM JOGOS  
DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR**

1015

Sales Júnior, Valdick B.<sup>419</sup>

Pimentel, Fernando S.C.<sup>420</sup>

**RESUMO**

Nesse projeto de pesquisa *work in progress*, avaliaremos quais habilidades e estratégias metacognitivas funcionam melhor para o aluno quando faz uso de um jogo digital em seu aprendizado. Com uma metodologia quantitativa, baseado em um estudo de caso, almejamos em uma disciplina de Anatomia Humana, ministrada em uma faculdade, analisar os processos metacognitivos. Para este estudo, faremos uso de um jogo digital EducaAnatomia3D; questionário on-line para obtenções das variáveis metacognitivas, com o objetivo de responder como as estratégias metacognitivas desenvolvidas pelos estudantes que fazem uso de jogos digitais são potencializadas no processo de aprendizagem. Após a coleta de dados, faremos uso do *software* SPSS para análise estatística. Como resultados, esperamos por meio de cálculos de correlações entre as variáveis envolvidas do questionário de medição da metacognição e as notas do pré e pós testes, estabelecer as relações do aprendizado com o conhecimento, monitoramento e controle metacognitivo do aprendiz.

**Palavras-chave:** Metacognição. Jogos digitais. Aprendizagem cognitiva. Ensino Superior.

**INTRODUÇÃO**

As instituições de ensino superior estão ampliando o uso das Tecnologias Digitais para oferecerem aos alunos mídias com objetivo de enriquecer as aulas. Os jogos digitais, aparecem nesse contexto como um recurso didático que contém características que podem trazer uma série de benefícios para as práticas de ensino e aprendizagem (PRENSKY, 2003).

Segundo Savi e Ulbricht (2008), conseguir desviar a atenção que os estudantes dão aos jogos para atividades educacionais não é tarefa simples. Por isso, tem aumentado o número de pesquisas que tentam encontrar formas de unir ensino e diversão com o desenvolvimento de jogos digitais. Por proporcionarem práticas atrativas e inovadoras, onde o aluno tem a chance de aprender de forma mais ativa, dinâmica e motivadora, os jogos digitais podem se tornar ferramentas auxiliares importantes no processo de seu aprendizado.

<sup>419</sup> Valdick B de Sales Júnior. Facima. valdicksales@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0361-4513>, <http://lattes.cnpq.br/1067339222870668>

<sup>420</sup> Fernando Silvio Cavalcante Pimentel. UFAL. fernando.pimentel@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-9180-8691>, <http://lattes.cnpq.br/3181078095367990>

No entanto, para serem utilizados com fins educacionais, os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdo das disciplinas, ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes, para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos (GROS, 2003).

Neste estágio, ressalta Flavell (1979), surge a metacognição que consiste em dois componentes principais: conhecimento metacognitivo e a regulação metacognitiva. O primeiro refere-se à noção da cognição, como o conjunto de habilidades e estratégias que funcionam melhor para o aluno, auxiliando-o na compreensão de como e quando usar tais habilidades e estratégias. O conhecimento da cognição refere-se a que os indivíduos sabem sobre sua própria cognição ou sobre cognição em geral. A regulação da cognição inclui atividades metacognitivas que ajudam a controlar o pensamento ou a aprendizagem.

Zimmerman (2008) fala da necessidade do indivíduo ter plena consciência dos objetivos que deseja alcançar e os define como: (a) conhecer as demandas e as exigências da tarefa; (b) procurar realizar as ações; (c) avaliar o nível de realização atingido e, num processo cíclico, (d) alterar, se necessário, os procedimentos adotados quando não alcançar os resultados esperados.

Para Dembo (2001), as estratégias cognitivas referem-se a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, e as metacognitivas são os procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

Por meio de estratégias metacognitivas, podemos também compreender os métodos utilizados para monitorar ou controlar a cognição. Com uma hipótese de que os alunos do curso superior que fazem uso de jogos digitais em seu processo de aquisição de novos conhecimentos mobilizam suas habilidades e estratégias metacognitivas para potencializar seu processo de aprendizagem, estamos estabelecendo para nossa tese, descobrir, quais os processos que permitem monitorar, regular e controlar as suas cognições quando fazem uso dos jogos digitais nesse processo de aprendizado.

Tomando-se por base essas motivações, estamos procurando responder a seguinte pergunta: como as habilidades e estratégias metacognitivas desenvolvidas pelos estudantes que fazem uso de jogos digitais são potencializadas para sua própria aprendizagem?



## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa *work in progress* que fará uso do método hipotético-dedutivo de caráter quantitativo com seus objetivos baseados em um estudo exploratório em busca de uma correlação entre a utilização dos jogos e a consciência e experiências metacognitivas. Para a condução da pesquisa, a abordagem que melhor contribui para a proposta de análise, como também a partir das peculiaridades da coleta dos dados, é o Estudo de Caso. Segundo Yin (2016), Estudo de Caso é entendido como uma pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade, que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida.

Os participantes envolvidos, serão estudantes universitários de primeiro e segundo ano de uma faculdade da cidade de Maceió, nos cursos de Fisioterapia e Enfermagem, pelo fato destes cursos possuírem jogos digitais para ensino da disciplina de Anatomia Humana.

A pesquisa, inicialmente, seguirá o seguinte roteiro: levantamento do universo pesquisado; aplicação dos questionários para obtenção das variáveis metacognitivas; entrevista com os jogadores antes das atividades, para avaliação sobre a experiência com o jogo, estimar o tempo gasto jogando e a avaliação observada por meio do pesquisador, para efetuar o registro dos conhecimentos e regulação cognitiva no momento da utilização do jogo digital.

Nesta pesquisa estaremos adotando um grupo de controle e outro experimental. Ambos estarão estudando telencéfalo que constitui a parte mais desenvolvida do encéfalo, no cérebro. Os alunos do curso de Enfermagem, farão parte do grupo controle e estudarão de forma tradicional com material didático fornecido pelo professor e os alunos de Fisioterapia, farão uso do jogo digital EducaAnatomia3D. Como os dois grupos pertencem a área de saúde e estavam no período básico de formação com o mesmo conteúdo programático, a margem de erro está estipulada em 5%, o que é aceitável em termos estatísticos.

A coleta de dados será realizada utilizando-se de duas técnicas: (1) Uma avaliação diagnóstica com os estudantes dos dois cursos, com um pré-teste e um pós-teste, que servirão de base para calcular o ganho de aprendizagem dos grupos; (2) aplicação do questionário do MAI, ao final do pré-teste para correlacionar os ganhos ou não de aprendizagem com as variáveis metacognitivas.

Faremos uso de um questionário de identificação da Consciência Metacognitiva (MAI) no qual, investiga o conhecimento cognitivo, processual, condicional e a regulação da cognição, composta por: planejamento, gestão da informação monitoramento, depuração e avaliação.

A tabulação e análise dos dados obtidos, permitirão a descrição da realidade visando a elaboração de teorias, tendo como apoio, a representação gráfica do fenômeno/cultura (gráficos setorizados, tabelas e quadros). As apreciações serão realizadas por meio de interpretações, com a utilização de análises sequenciais e de codificação. Será traçado um perfil da realidade pelo estudo, na busca do tipo das habilidades e estratégias metacognitivas utilizadas durante a utilização dos games.

Será utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para análise estatística descritivas e coeficientes de fiabilidade e validade dos questionários aplicados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

Crianças, adolescentes e adultos agora passam muito tempo jogando videogames e usando computadores, tornando esta área da mídia e do entretenimento uma das que mais se expandem. Os brasileiros jogam uma porcentagem considerável de jogos digitais (72%), independentemente da plataforma, segundo estatísticas da Pesquisa Game Brasil 2021 (BRASIL, 2021). Pela proporção quantitativa, 51,5% dos gamers brasileiros são do sexo feminino, e a maioria está na faixa etária de 20 a 24 anos. Isso sugere a necessidade de pesquisas especializadas nessa faixa etária, que no máximo está ou estaria matriculada em cursos superiores atualmente.

Clark et al. (2016) estudaram o impacto detalhado dos jogos digitais nos resultados da aprendizagem, e como resultado da investigação, acreditaram que os jogos são importantes no apoio à aprendizagem produtiva. Na mesma linha de pensamento, Backlund e Hendrix (2013) relataram em seu trabalho que o uso de jogos sérios (*serious games*) no processo educacional gerou resultados positivos na aprendizagem. Por isso, tem aumentado o número de pesquisas que tentam encontrar formas de unir ensino e diversão com o desenvolvimento de jogos digitais (PIMENTEL et al, 2021).

A metacognição se refere ao conhecimento, monitoramento e controle das habilidades cognitivas de uma pessoa antes, durante e após o início da aprendizagem. A literatura mostra que a obtenção do conhecimento pelo aluno tem uma relação significativa com o desempenho escolar, mas nem todas as estratégias de aprendizagem utilizadas têm o mesmo resultado. Além disso, a tecnologia educacional, especialmente com os jogos digitais, se desenvolveu rapidamente na última década e teve um impacto profundo em todos os níveis de educação.

Essa proposta de estudo propõe analisar quais habilidades e estratégias metacognitivas são utilizadas durante a utilização dos jogos digitais para potencializar seu aprendizado.

### AGRADECIMENTOS

O segundo autor agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Bolsa Produtividade PQ-2 e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo apoio a pesquisa (Edital 3/2022).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prevê-se que os jogos digitais desempenhem um papel significativo no processo de aprendizagem como resultado da transição das técnicas de ensino de um ambiente centrado na sala de aula para um ambiente centrado no aluno e o uso crescente de jogos digitais como uma tecnologia de aprendizagem inovadora.

O atual esforço do estudo manteve seu foco nos três componentes principais da metacognição: conhecimento, monitoramento e controle metacognitivo, bem como, em como esses componentes se relacionam com os jogos digitais em especial a utilização dos elementos que configuram a utilização da metacognição, ou seja, a consciência de utilização dos processos cognitivos; as habilidades e as estratégias que foram utilizadas.

### REFERÊNCIAS

BRASIL, **Pesquisa Game**. PGB21: 8ª edição. Report gratuito Brasil. 2021.

DEMBO, H. M. **Learning To Teach Is Not Enough**— Future Teachers Also Need To Learn How To Learn. *Teacher Education Quarterly*, [s. l.], v. 28, 2001.

CLARK, D. B.; TANNER-SMITH, E. E.; KILLINGSWORTH, S. S. **Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis**. *Review of Educational Research*, v. 86, n. 1, p. 79–122, 2016.

FLAVELL, J. H. **Metacognition and Cognitive Monitoring**. *American Psychological Association*, [s. l.], v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979.

GROS, B. **The impact of digital games in education**. *First Monday*, v. 8, n. 7, jul. 2003, [s. l.], v. 8, n. 7, 2003.

HENDRIX, M.; BACKLUNG, P. Educational Games – **Are They Worth The Effort ? Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)**, n. December, p. 1–8,

2013.

PIMENTEL, F. S. C.; CARDOSO, A. N. S.; ROCHA, J. S. A.; SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, J. V. C. B. **A produção acadêmica brasileira sobre jogos digitais**. INTERNET LATENT CORPUS JOURNAL, v. 11, p. 95-110, 2021.

PRENSKY, M. **Digital Game-based Learning** Prensky. ACM Computer in Entertainment, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-4, 2003.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. **Jogos Digitais Educacionais: Benefícios E Desafios**. Renote, [s. l.], v. 6, n. 1, 2008.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZIMMERMAN, B. J. **Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects**. American Educational Research Journal, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008. Disponível em: <http://aer.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/0002831207312909>, acesso em 27jan23.

## AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UM APORTE TEÓRICO

SILVA, Cícera Gomes da<sup>421</sup>

VIANA, Maria Aparecida Pereira<sup>422</sup>

1021

### RESUMO

O presente artigo busca investigar as competências digitais (CD) na educação a partir de um aporte teórico buscando em referências nacionais e internacionais subsídios que possibilitem a compreensão dos saberes atribuídos aos docentes nesta sociedade da informação. Portanto, parte da problemática: Quais documentos norteiam as (CD) para o ensino da docência tendo em vista que a educação passa por mudanças de paradigmas na contemporaneidade? Por conseguinte, objetiva-se entender quais (CD) o docente deve possuir para ensinar na perspectiva de transformação social considerando que as informações devem ser tragadas pelo conhecimento. A metodologia empregada neste estudo alude os estudos bibliográficos embasados em autores que apresentam fundamentos substanciais sobre as (CD) na sociedade atual. Por fim, considera-se que o uso consciente e didático da tecnologia digital na educação, a adesão e utilização dessas ferramentas agregados ao ensino pode ser transformador para a aprendizagem na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Educação; Competências Digitais; Docência; Conhecimento.

### INTRODUÇÃO

A sociedade atual está imersa numa gama de informações que traz a tona a cada dia uma constante dúvida sobre quais conhecimentos são necessários para que o professor seja capaz de ministrar uma boa aula usando as inúmeras possibilidades que a tecnologia nos oferece. E neste cenário de diversidade e conceitos sobre conhecimentos, tecnologias e competências docentes, este artigo busca investigar as competências digitais na educação: um aporte teórico. Fala-se de veras sobre o termo competências e, a este são atribuídos outros saberes e possibilidades de formação docente como alternativa para a educação empregar estratégias que associadas à tecnologia venham convergir para o desvelamento de saberes educacionais nesta sociedade do conhecimento. Porém, diante de tantas transformações sociais e tecnológicas, o que deve ser considerado como competências digitais no contexto da educação na contemporaneidade?

Levando em consideração a realidade social impregnada de informações, os profissionais da educação, sobretudo o professor deve estar preparado para assumir a função docente munido das competências digitais para explorar os diversos conhecimentos em sala de

<sup>421</sup> Cícera Gomes da Silva. Mestranda em Educação, PPGE/UFAL. E-mail, cicera.formacao@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/0758866137996285>

<sup>422</sup> Maria Aparecida Pereira Viana. UFAL. E-mail: maria.viana@cedu.ufal.br <http://lattes.cnpq.br/5842179916349442>

aula, ajudar seus alunos a transformar informações em conhecimento e resolver de forma autônoma os problemas oriundos de sua realidade. Segundo Silva, Machado e Behar (2022, p. 11) “as competências digitais são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que, com o uso seguro e crítico de uma tecnologia digital, permitem ao sujeito solucionar problemas básicos em todas as esferas da vida”. Assim, traçamos como objetivo elencar determinadas (CD) que podem auxiliar o educador na apresentação de conteúdos visando a interação e participação dos sujeitos cognoscentes nos espaços escolares e também fora deles.

Para auxiliar os educadores na compreensão das (CD) na educação muitos estudos foram realizados desde o século passado e tais descobertas vão abrindo novos horizontes para elucidar ou dirimir dúvidas sobre conceitos e temáticas relacionadas às (CD) na docência, seja ela na educação presencial ou a distância, nos níveis elementar médio ou superior. O que se pretende é entender um pouco mais acerca das habilidades exigidas pela educação na sociedade contemporânea, uma vez que ao docente cabe a tarefa de educar a partir de uma postura ética, crítica e mediadora.

## **METODOLOGIA**

A abordagem metodológica utilizada no presente trabalho está embasada na pesquisa bibliográfica defendida por alguns autores como Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002), aquela realizada a partir de materiais já publicados, de leituras realizadas em documentos impressos, como livros, artigos de revistas, dissertações e teses. Sendo todo esse trabalho fundamentado em estudos realizados por diversos pesquisadores da área. Este artigo buscou no banco de dados do Scielo algumas de suas referências, como também em livros de alguns autores que se dedicam a estudos sobre as competências digitais na educação.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

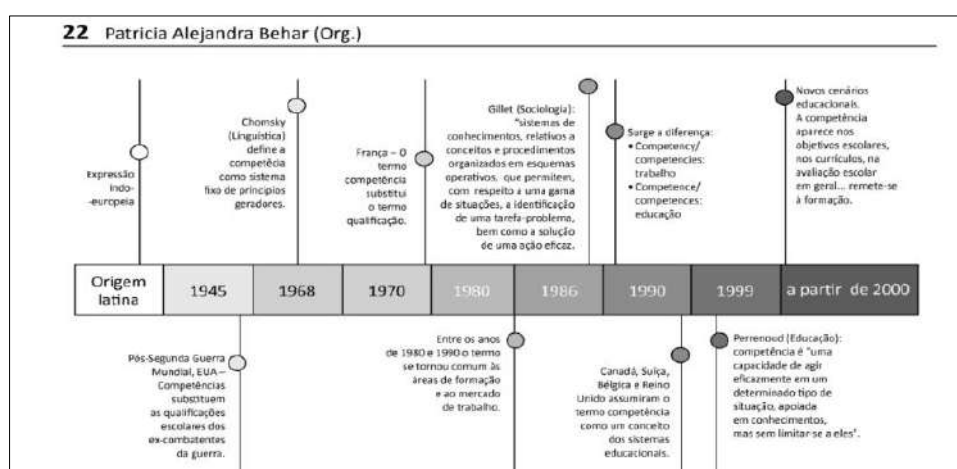
O livro que traz em seu título “Competências em Educação a Distância” da autora Patrícia Behar, logo na introdução da primeira unidade chama a atenção para a tríade que pauta a sociedade vigente. Trata-se da “informação, conhecimento e aprendizagem” (2022, p.20). A autora embora foque seu discurso na educação à distância, esta, porém, não se distancia da realidade da educação presencial que é velada por essa mesma trinca. Os desafios impostos pela sociedade contemporânea nos remetem a profundas mudanças de paradigmas e por vezes nos

impulsiona ao uso de conhecimentos tecnológicos que vão sugestionando novos caminhos para lidar com toda essa gama de informações.

As mudanças ocasionadas pelas transformações sociais e tecnológicas passam a exigir outro perfil de profissional que domina os vários saberes e habilidades diferentes para atender todas as demandas sociais. Neste contexto surgem novas terminologias no campo da educação, entre elas, o termo ‘competência’ que logo se agrupa ao da tecnologia fazendo a associação das palavras que ouvimos tantos nos dias atuais: competências digitais. Mas como saber o que são as (CD) e como fazer aquisição desses conhecimentos exigidos no contexto atual da educação?

Iniciamos por explicar o termo competência que não é novo. Ele surge na educação ainda no século XX, especificamente na década de 1970, onde era empregado segundo Behar (2022) na perspectiva da pedagogia instrucionista que permeava a área empresarial, tinha a conotação de classificação dos sujeitos, aquele que sabe “competente” e aquele que não sabe “incompetente”. Daí a resistência dos profissionais da educação com o termo. A partir dos estudos de Perrenoud (1999) embasado pela teoria piagetiana e sob o olhar construtivista veio reforçar que o termo competência em seu sentido literal reúne um conjunto de elementos capazes de traduzir em solução um determinado problema. Então, a partir dessas discussões e reflexões pedagógicas, Behar (2022, p.21) explica que o termo competência é compreendido como a reunião ou um conjunto de condições, recursos, elementos disponíveis aplicados em determinada situação para resolver certo problema.

Vejam o histórico da aplicação do termo competência na educação como mostra a figura a seguir:



Fonte: Behar Org. (2022, p. 22)

Como demonstra a imagem, o termo competência ganhou maior significado a partir dos estudos de Perrenoud (1999), quando reúne elementos como capacidades de agir com eficácia, quando discute a formação integral do sujeito, e considera as competências como possibilidades de inclusão e não seleção. Sobre o termo digital, segundo Aurélio, adj. Que se relaciona ou tem a ver com os dedos (digital). Nestes termos da sociedade digital, tem a ver com a conexão digital das pessoas, de internet, dados, digitalização de informações, dessa forma, ainda segundo Behar (2022, p. 38), “As transformações sociais provocadas pela tecnologia em todas as esferas (familiar, profissional e escolar) ensejam o desenvolvimento da sociedade conectada”. Portanto, considerando o contexto social atual e toda a vivência na sociedade da informação, “as competências digitais tratam de apoiar o processo de ensino e aprendizagem tanto em aulas presenciais como a distância, já que se apresentam como essências para a atuação em uma sociedade conectada” Silva, Machado e Behar (2022, p. 11).

Sobre as (CD) há muitos estudos internacionais sobre referenciais de competências digitais são elegíveis para o domínio da docência, ou seja, para levantar estratégias didáticas usando as tecnologias. As pesquisas, investigações e estudos em nível internacional foram realizados ao longo das últimas duas décadas e na atualidade há várias contribuições formuladas que já se tornaram documentos referências para ajudar no desenvolvimento de políticas públicas voltadas às (CD) desses países desenvolvidos. Veremos nos exemplos a seguir um resumo com a linha do tempo dos estudos e os conceitos de (CD) de cada documento elaborado.

É importante destacar a relevância e o conceito histórico do termo: competências digitais a partir dos estudos realizados ao longo dessas duas décadas, bem como, a dimensão que este conceito vem tomando na área da educação de acordo com as transformações sociais. Neste sentido, destaca-se o primeiro documento que abordou o conceito. Trata-se do relatório da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) elaborado entre os anos 1997 e 2003, intitulado DeSeCo (Definição e Seleção de competências). Este documento define “a competência digital como a capacidade de responder as demandas complexas e realizar tarefas de forma adequada” Behar et al (2022 p. 13). Nele, ainda são apresentadas três categorias e nove competências que tratam do uso interativo das ferramentas, ação autônoma e uso da linguagem interativa entre os grupos. Já em 2006, como resultados de novos estudos, a Comissão Europeia lançou o Referencial Key Competences for a Life Long Learning. Este, sustentado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) traz a definição de oito competências para os cidadãos do século XXI. Neste documento, a (CD) ganha destaque por



aparecer como transversal as outras. Considerando a transversalidade dessa competência, deu-se início a um novo período de elaboração de marcos, relatórios e frameworks, em nível internacional, para mapear as (CD) que atendessem a vários propósitos entre eles, o educacional.

Os estudos realizados entre 2007 a 2013 dão conta de traduzir as (CD) de maneira ampla em nível europeu. No Projeto DigComp as (CD) são compreendidas como um conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) capazes de auxiliar na realização de tarefas agregando os elementos das TIC numa atitude resolutiva envolvendo gestão, reflexão e comunicação para resolver problemas. Entre 2013 a 2017, os Projetos DigComp, DigComp 2.1 e DigCompEdu utilizam o conceito de Ferrari (2012), (CHA) sendo aumentados os níveis de proficiências organizados por áreas com um total de vinte e duas competências e apresentam como apoio à educação a ferramenta autoavaliação para os professores. Assim, em 2018 sai um outro documento Key Competences da Comissão Europeia traduzindo que as (CD) é a adesão e utilização responsável, confiante e crítica das tecnologias digitais no trabalho e na sociedade Behar et al (2022). No Brasil, O documento referência da educação, que norteia o trabalho por competências é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta, vem reforçar por meio da competência cinco, que a compreensão, criação e utilização das TIC são imprescindíveis para exercer a cidadania digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na observação da relevância dada ao uso das tecnologias nos últimos anos, e principalmente no período da pandemia da covid-19, momento crítico de isolamento social em que todos tiveram que ficar em casa, sobretudo, os profissionais da educação junto com os alunos que deixaram de ir à escola, foi que se percebeu a importância das TIC na educação. O uso intensivo da tecnologia aliado às estratégias pedagógicas foram a redenção para que os sistemas de educação não parassem suas atividades neste período de isolamento. Percebeu-se dessa forma, o quanto as competências digitais podem ser úteis aos profissionais da educação e aos alunos para facilitar a mediação e a compreensão dos saberes entre professores e alunos. Assim, saber usar a tecnologia para agregar conteúdos ao ensino e para mediar a aprendizagem se torna cada vez mais próximo de uma realidade atual em que a tecnologia faz parte da vivência de todos os cidadãos do século XXI.

## REFERÊNCIAS

ARARIPE, Juliana Pereira Gonçalves de Andrade. **Competências Digitais na Formação Inicial de Professores**. São Paulo: CIEB e Cesar School; Recife: 2020.

BEHAR, Patrícia Alejandra. SILVA, Ketia Kellen Araújo da. **Competências Digitais na Educação: do conceito a prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

BEHAR, Patrícia Alejandra. Organizadora. **Competências em Educação a Distância**. (recurso eletrônico) Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASILIA. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados**. Revisada e ampliada. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ON-LINE:  
UM RECORTE DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS APLICADOS  
COM MAIOR FREQUÊNCIA PELOS DOCENTES**

1027

SANTOS, Débora Alice Silva dos<sup>423</sup>

COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo<sup>424</sup>

## RESUMO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) cujo objetivo central consistia em identificar os instrumentos avaliativos que são aplicados com maior frequência pelos docentes no contexto educativo, a partir das seguintes estratégias de avaliação: o blog, *Cmaptools* para elaboração de o mapa conceitual, o vídeo, o jogo digital, as HQs, a *WebQuest*, o infográfico digital, o ambiente virtual de aprendizagem e as redes sociais. A metodologia pautou-se na pesquisa bibliográfica e exploratória, de cunho qualitativo a partir de consulta no banco de dados do Google Acadêmico, no Portal da Capes, no SciELO, em um recorte dos últimos dez anos. Evidenciou-se que os docentes continuam empregando os instrumentos avaliativos: fóruns de discussão, portfólio eletrônico, o mapa conceitual, vídeos, infográfico digital, HQs digitais, jogos e *Instagram*. Em diminuição significativa de uso nos últimos anos aparecem o blog, a *WebQuest* e o *Facebook*.

**Palavras-chave:** Avaliação. Instrumentos avaliativos. Educação. Ambientes de aprendizagem online.

## INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas trouxeram diversas transformações na sociedade contemporânea, estabelecendo novas formas de viver economicamente, politicamente e culturalmente. Na área educacional, observou-se a introdução de novas metodologias e estratégias de ensino atreladas a tecnologias digitais, bem como, ocorreram mudanças nas formas de se avaliar.

Como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação tem sido concebida como um mecanismo de sustentação do trabalho escolar, servindo para determinar a ausência ou presença de determinado conhecimento, aproximando-se da função de controle social mediado pela prática pedagógica (ESTEBAN, 2013).

Entretanto, na era digital, demanda-se uma mudança cultural das avaliações das

<sup>423</sup> Débora Alice Silva dos Santos. UFAL. deboraalice7@gmail.com, 0000-0002-7973-4001, <http://lattes.cnpq.br/7397340980564324>.

<sup>424</sup> Cleide Jane de Sá Araújo Costa. UFAL. cleidejanesa@gmail.com, 0000-0002-2152-0465, <http://lattes.cnpq.br/7090267221490696>.

aprendizagens, comumente ligada a processos classificatórios e avaliação somativa. Por isso, o docente deve assumir uma nova postura, redimensionando suas práticas avaliativas, utilizando das potencialidades existentes no cenário digital *on-line* (SILVA, 2006).

Nesse processo, os instrumentos avaliativos são tarefas ou recursos que permitem a expressão da aprendizagem do discente e convertem-se em registros de evidências para o professor acompanhar e intervir na evolução dessa aprendizagem (HOFFMANN, 2009).

Com base nisso, essa pesquisa tem como objetivo principal identificar os instrumentos avaliativos aplicados com maior frequência pelos docentes no contexto educativo, a partir das seguintes estratégias de avaliação: o blog, *Cmaptools* para elaboração de o mapa conceitual, vídeo, o jogo digital, as HQs, a *WebQuest*, o infográfico digital, o ambiente virtual de aprendizagem e as redes sociais.

## METODOLOGIA

Para tal pesquisa, realizamos uma pesquisa exploratória e bibliográfica, inscrita dentro da abordagem qualitativa (GIL, 2010). Para isso, foram feitas consultas no banco de dados da Capes, Google Acadêmico e *Scielo*, a partir de artigos publicados em periódicos e em eventos da área da educação, no intuito de identificar os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos docentes durante os últimos dez anos.

Por meio dos descritores: instrumentos avaliativos, avaliação e educação *on-line*, combinadas de forma alternada com a palavras blog, *Cmaptools* (mapa conceitual), vídeo, jogo digital, HQs, *WebQuest*, infográfico digital, ambiente virtual de aprendizagem e redes sociais, encontramos 1.345 resultados, nos quais, por meio de uma leitura seletiva dos resumos, selecionamos 66 artigos. Posteriormente, através de uma leitura analítica, apuramos 25 artigos para leitura interpretativa e análises finais. Seguindo as exigências do evento, optamos em discutir a respeito de 11 trabalhos que contribuíram para essa pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Partindo da concepção de Barros e Spilker (2013), entende-se que os ambientes de aprendizagem *on-line* não se limitam a Sistemas de Gestão de Aprendizagem (SGA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), uma vez que, eles se apresentam como cenários compostos por diversos elementos, como Ambientes Pessoais de Aprendizagem (APA), pessoais e personalizados. Assim, ao longo de nosso estudo, consideramos os instrumentos

avaliativos utilizados em espaços que podem mediar e sustentar a aprendizagem formal, sem necessariamente estar restrito a um espaço institucionalizado.

Silva (2006) destaca que, a sala de aula como ambiente digital *on-line* possui uma particularidade própria, diferenciando-se da sala de aula convencional, que tem raízes na pedagogia da transmissão. De acordo com o autor, os ambientes de aprendizagem *on-line* possuem um potencial de oferecer os princípios de uma educação cidadã, e por isso, é importante que a prática avaliativa na sala de aula *on-line* contribua no desenvolvimento da autonomia, dialogicidade e interatividade, num processo em que, educandos e educadoras aprendam sobre si mesmos e sobre o mundo no ato avaliativo.

Iniciando nossas análises, observamos que nas produções referentes aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), evidenciou-se a utilização de três ferramentas como instrumento de avaliação: o questionário (quiz), tarefas e fóruns de discussão. Na pesquisa Martins e Alves (2016), os docentes ao aplicarem atividades no fórum de discussão, avaliavam o grau de participação dos discentes, averiguando o conteúdo postado e a qualidade da interação com os colegas. Em relação ao questionário, Giacomazzo et. al (2010) observou seu uso para realização de avaliação parciais, integrais ou diagnósticas. Por fim, no recurso tarefa, notou-se seu emprego em atividades avaliativas envolvendo resumos, resenhas e vídeos, com pontuações definidas conforme os critérios do professor (FERRARI, AMANTE E TORRES, 2019).

Nas publicações relacionados ao blog como instrumento avaliativo, encontramos no estudo de Lima, Andriola e Tavares (2015) sua aplicação em três turmas de ensino superior, em que, os estudantes eram instigados a construir blogs educacionais com assuntos referentes a objetos de estudo do curso, avaliando-se a participação no projeto, conteúdo do edublog e a interação dos estudantes com o blog de seus colegas, seguindo uma perspectiva de avaliação formativa. Em Pereira et. al (2020), o portfólio eletrônico aparece como ferramenta de avaliação em turmas de Pedagogia na disciplina Estágio, com auxílio do recurso digital *padlet*, possibilitando o acompanhamento dos registros e aprendizagens dos discentes ao longo do período em questão.

Continuamente, na pesquisa de França, Costa e Freitas (2019), verificou-se em um curso de pós-graduação, a utilização do mapa conceitual como instrumento para avaliação. Por meio do software gratuito *Cmaptools*, os estudantes produziram um mapa conceitual concernente a um texto, e publicaram no AVA da disciplina. Na avaliação, com características formativas, analisou-se a estrutura do mapa, os conceitos principais, a coerência entre hierarquias,

indicativos de uma aprendizagem significativa e as interações ocorridas no fórum de discussão do AVA.

No que diz respeito ao vídeo, Correia e Alves (2020) apresentam sua aplicação em um curso técnico integrado, no qual, os estudantes tiveram que gravar e editar vídeos, com câmeras e/ou celulares, referente a algum tipo de conteúdo abordado ao longo do curso. Para a avaliação, considerou-se a criatividade, desenvolvimento, conteúdo e tempo do vídeo. Já no estudo de Lira (2017), o jogo aparece como instrumento avaliativo, sendo empregado em um curso de graduação de Arquitetura e Urbanismo. Através do projeto intitulado de “Cidades Virtuais”, os estudantes construíram cidades no jogo de simulação *SimCity*, sendo avaliados a partir dos desempenhos sociais, econômicos e ambientes de suas metrópoles.

Além disso, identificamos na publicação de Marques e Marques (2019) o uso do infográfico como ferramenta avaliativa. Em uma turma de ensino médio, os discentes foram instruídos a produzirem um infográfico através do aplicativo *Canva*, com a temática de extração de minérios, e, para avaliação, considerou-se alguns critérios, como poder de síntese, imagens utilizadas, e assim por diante, que deveriam constar no infográfico.

Concernente ao uso de redes sociais como instrumento de avaliação, encontramos a pesquisa de Ferreira (2019) trazendo um relato de um projeto desenvolvido com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Por meio do aplicativo *Instagram*, os discentes construíram um diário virtual relacionada a aspectos de uma obra literária, sendo avaliados de acordo com suas produções visuais e escritas, como também, a interação com as produções de outros colegas.

Por fim, em menor frequência, também foi possível encontrar a utilização de HQs digitais como ferramenta avaliativa. No estudo de Santos e Mercado (2020), esse recurso foi empregado em uma turma de pós-graduação, com o auxílio da plataforma *Pixton*, no intuito de promover uma avaliação da aprendizagem como mediação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado, a partir do nosso de investigação, analisamos que os docentes para verificar a aprendizagem de seus estudantes, continuam utilizando os seguintes instrumentos avaliativos: o blog, o mapa conceitual, o vídeo, o jogo digital, as HQs, o infográfico digital, o ambiente virtual de aprendizagem e as redes sociais.

Também constatamos que, geralmente, as estratégias de adequação dos aplicativos como instrumentos na prática avaliativa são empregadas em cursos de ensino superior e pós-

graduação, e em menor incidência, no ensino médio e cursos técnicos profissionalizantes.

Levando isso em consideração, foi possível perceber que, para os educandos do ensino superior ocorreu uma maior utilização de instrumentos como fórum de discussão, tarefa, mapas conceituais, blogs e portfólios, enquanto, para os discentes do ensino médio, observou-se uma maior aplicação de vídeos, infográficos e rede social, em específico *Instagram*. Além disso, notou-se uma dinâmica de desuso de blog, *Webquest* e *Facebook* nos últimos anos.

Concernente ao tipo de avaliação, pudemos apurar que, grande parte dos docentes priorizaram seguir uma perspectiva contínua, processual e formativa, no qual, torna-se possível acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem de cada discente, dando *feedbacks* e orientações que auxiliem na construção do conhecimento.

Portanto, através dessa pesquisa, evidenciou-se que os ambientes virtuais de aprendizagem *on-line* são munidos de diversas ferramentas que podem contribuir para a promoção da avaliação formativa. Para tanto, é necessário que o professor conheça as potencialidades dos instrumentos avaliativos, saiba as limitações e competências dos seus discentes, a fim de selecionar as ferramentas ideais para alcançar os objetivos pretendidos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. V.; SPILKER, M. J. Ambientes de aprendizagem online: contributo pedagógico para as tendências de aprendizagem informal. **Revista Contemporaneidade Educação e Tecnologia**. v 1, n 3, abr. 2013, p. 29-39. Acesso em: 30 de ago. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2812>.

CORREIA, A. A. DA S.; ALVES, M. DOS S. PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO FERRAMENTA AUXILIAR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 70155–70169, 2020. Acesso em: 02 de set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n9-460>.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 2. ed. Petrópolis: DP et. Alli, 2013.

FERRARINI, R.; AMANTE, L.; TORRES, P. L. Avaliações alternativas em ambiente digital: em busca de um novo modelo teórico-prático. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, p. 190–217, 2019. Acesso em: 10 de set. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190010>.

FERREIRA, A. E. S. C. DA S. Registros Digitais: desafios e sucessos nas aulas de Literatura do Ensino Médio. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 350, 5 jan. 2019. Acesso em: 30 de ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992694>.

FRANÇA, L. R. S.; COSTA, C. J. S. A. C.; FREITAS, M. A. S. Avaliação da aprendizagem em contextos híbridos educacionais: compartilhando experiências sobre a utilização do mapa conceitual como recurso avaliativo no ensino superior. **Devir Educação**, v. 3, n. 2, p. 136–155, 27 nov. 2019. Acesso em: 30 de ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v3i2.149>.

GIACOMAZZO, G. F. et al. APLICAÇÕES PARA A FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO ONLINE QUIZ NA UNESC. **RENOTE**, v. 8, n. 3, 28 dez. 2010. Acesso em: 03 de set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.18088>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LIMA, A. S.; ANDRIOLA, W. B.; TAVARES, W. A. Melhorando o processo de ensino e aprendizado em cursos de graduação na área de computação por meio da utilização de edublogs. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 3, p. 816–841, 6 out. 2015. Acesso em: 05 de set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riae.v10i3.8094>.

LIRA, P. S. Cidades Virtuais: a inovação no processo de ensino-aprendizagem universitário com a utilização do jogo SimCity. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 2, p. 532, 27 abr. 2017. Acesso em: 31 de ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i2.8645826>.

MARQUES, J. F. Z.; MARQUES, K. C. D. A elaboração de infográficos sobre mineração: em busca de um Ensino de Química contextualizado. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, p. e71922062, 1 jan. 2020. Acesso em: 05 de set. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i2.2062>.

MARTINS, A. D. C. S.; ALVES, L. A. DE S. O Fórum de Discussão como Instrumento Avaliativo de Aprendizagem. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 19, n. 2, 5 nov. 2016. Acesso em: 31 de ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.62540>.

PEREIRA, M. V.; BARROS, S. DE S. Análise da produção de vídeos por estudantes como uma estratégia alternativa de laboratório de física no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 4, p. 4401–14401–8, dez. 2010. Acesso em: 05 de set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172010000400008>.

SANTOS, E. B. A. DOS; MERCADO, L. P. L. Utilização de HQs digitais como instrumento de avaliação na Pós-Graduação em Educação. **REVISTA INTERSABERES**, v. 15, n. 36, p. 859–873, 10 nov. 2020. Acesso em: 31 de ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v15i36.1965>.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.23-36.



**COMPETENCY TESTE: AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE PARA O  
PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO  
DO EDUCACIONAL ESCAPE ROOM**

1033

SILVA, Emerson Michael Pereira<sup>425</sup>

CAVALCANTI, Maria Jordana Santos<sup>426</sup>

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante<sup>427</sup>

## RESUMO

A *Escape Room* (ER) pode ser definida como um jogo de entretenimento de ação ao-vivo que busca por meio da ambientação, narrativa, colaboração, resolução de enigmas e quebra-cabeças fazer com que os jogadores “escapem” da sala antes do tempo limite. Com o aumento do número de adeptos ao ER de entretenimento surgiu a *Educational Escape Room* (EER), que pode possuir os mesmos aspectos e configurações das ER de entretenimento, porém a EER é totalmente desenvolvida para atender objetivos educacionais. O objetivo desta pesquisa é desenvolver uma ferramenta para aferição do nível de competências docentes para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da EER. Esta pesquisa utiliza a abordagem metodológica da *Design Science Research*. A pesquisa está em desenvolvimento. A amostra é caracterizada por professores. Ao final da pesquisa, é esperando poder disponibilizar para o público docente a ferramenta validada e pronta para fornecer os direcionamentos para os respondentes.

**Palavras-chave:** Autoavaliação Docente. Escape Room. Jogos Digitais.

## INTRODUÇÃO

Em meados de 2009 surgiu uma tendência baseada nas sensações e emoções causadas pelas experiências ao jogar algum jogo digital, essa tendência foi denominada de *Escape Room* (ER). A premissa da ER era criar um jogo de ação ao-vivo em ambiente (sala), que tivesse toda ornamentação, adereços e narrativa baseada em uma temática específica como por exemplo um apocalipse zumbi (TERCANLI *et al.*, 2021). Nesta sala os jogadores precisavam resolver enigmas e quebra-cabeças, para poder “escapar” dentro do tempo limite que geralmente era em torno de 60 minutos. Com isso, caracterizamos a ER como um jogo ao-vivo, em grupo, baseado em um sistema de urgência e emergência, ou seja, os jogadores são expostos a um problema

<sup>425</sup> Emerson Michael Pereira da Silva. Universidade Federal de Alagoas. michaeldsilva89@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2484-7893>. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3006467808990684>.

<sup>426</sup> Maria Jordana Cavalcanti Santos. Universidade Federal de Alagoas. Maria.cavalcanti@icbs.ufal.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0351-9903>. Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/0521150079274814>.

<sup>3</sup> Fernando Silvio Cavalcante Pimentel. Universidade Federal de Alagoas. fernando.pimentel@cedu.ufal.br, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9180-8691>, Currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/3181078095367990>.

que precisa ser solucionado em um tempo limite, por meio da colaboração de todos (NICHOLSON, 2015).

As primeiras experiências de ER foram totalmente planejadas e desenvolvidas com o objetivo de entretenimento, não possuíam uma perspectiva para serem utilizadas em outras áreas. Porém, as diferentes possibilidades de interações e experiências que poderiam ser criadas por meio da ER começaram a serem exploradas em outras áreas, como o caso da educação. Assim, pesquisadores e professores iniciaram o desenvolvimento desse jogo, buscando potencializar os processos de ensino e aprendizagem, surgindo assim a *Educational Escape Room* (EER). A EER pode ser caracterizada como um jogo, digital ou analógico, no qual seus objetivos são totalmente voltados para proporcionar experiências de aprendizagens imersivas, colaborativas, divertidas e práticas, em que os estudantes são os “atores” principais desta proposta educacional (PIMENTEL; SILVA; SILVA 2022).

Nesse sentido, Makri, Vlachopoulos e Martina (2021), relatam que a EER pode possuir os mesmos aspectos estruturais, temáticas, de quebra-cabeças entre outras características encontradas nas ER de entretenimento, porém seu diferencial está no seu foco voltado para os processos de aprendizagem, que podem ser utilizadas em todas as etapas da educação, desde a educação básica até o ensino profissionalizante.

Assim, iniciou-se um movimento de utilização da EER em diferentes práticas pedagógicas, como por exemplo o estudo feito por Anguas-Gracia *et al.* (2021), a equipe de pesquisadores desenvolveu uma EER no qual seu objetivo principal era simular uma experiência real e específica de um caso clínico referente a uma disciplina do curso de enfermagem. Durante a prática da EER, os estudantes se depararam com um ambiente temático e com a narrativa que ilustra os efeitos de um acidente vascular encefálico (AVE). Assim, os estudantes colocaram em prática técnicas estudadas anteriormente e trabalharam em colaboração para conseguir atingir o objetivo da aula.

De acordo com Tercanli *et al.* (2021), para o desenvolvimento de práticas educacionais baseadas na EER o professor precisa dominar determinados assuntos e dispor de competências específicas para o desenvolvimento. Porém, no atual âmbito científico não existe nenhum modelo de ferramenta que seja capaz de aferir competências docentes para o desenvolvimento da EER.

Diante do cenário apresentado, objetivo da pesquisa é desenvolver uma ferramenta de aferição de competências docentes para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do

Educational Escape Room. Neste momento, a pesquisa está na fase de coleta de dados (*work in progress*) e está seguindo a abordagem metodológica da *Design Science Research* (DSR).

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo exploratória com uma abordagem quantitativa, que de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), possui uma perspectiva de objetividade, na coleta e análise dos dados através do emprego de instrumentos estatísticos. A abordagem metodológica adotada para esta pesquisa foi da DSR (DRESCH; LACERDA; JÚNIOR, 2015), tal abordagem dispõe de estratégias e métodos para guiar o pesquisador durante o processo de construção de um determinado instrumento artificial.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas, sob o número do CAAE: 51755821.2.0000.5013. O procedimento metodológico para coleta de dados foi dividido em dois momentos, o primeiro foi referente a construção e validação da ferramenta. Já o segundo momento será referente a utilização da ferramenta com o público-alvo.

No primeiro momento, foi elaborado um passo a passo a partir das estratégias sugeridas pela DSR, assim criando um questionário, que aborda quatro áreas de competência, são elas: competências pedagógicas, digitais, relacionadas a *Digital Game- Based Learning* (DGBL) e sociais. Ao todo, o questionário denominado *Competency teste* possui 15 (quinze) perguntas e/ou afirmativas, estando disponível no *google Forms*. Nesta primeira etapa a amostra foi composta por professores doutores, que desenvolvem ou desenvolveram pesquisas sobre a temática dos EER, jogos digitais e/ou tecnologias digitais. Esses professores, a partir da utilização da *técnica Delphi*, que consiste no julgamento do instrumento de forma individualizada buscando verificar se a ferramenta atendia os seguintes aspectos (objetividade, simplicidade, clareza, pertinência, precisão e facilidade na leitura).

No segundo momento, a ferramenta denominada *Competency teste* será divulgada nas redes sociais com o intuito de chegar na população de professores em geral, para que possam preencher o formulário e receber o gabarito, no qual irá constar o resultado da avaliação, e também sugestões de como evoluir.

Para analisar os dados serão utilizados procedimentos estatísticos como a estatística descritiva. Os dados serão analisados com o auxílio do software estatístico Rstudio e Jamovi, além de que os dados serão apresentados através de gráficos e tabelas.

## COMPETÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCACIONAL ESCAPE ROOM

1036

Os últimos anos foram marcados pelo crescimento da utilização de tecnologias digitais nos ambientes educacionais, fazendo com que ocorresse o aumento da necessidade dos professores em dispor de determinadas competências, que possibilitem a incorporação de tecnologias digitais e também diferentes métodos em suas práticas pedagógicas e projetos educacionais (NOUSIAINEN *et al.* 2018).

Um bom exemplo é DGBL (do inglês) aprendizagem baseada em jogos digitais, tal abordagem busca incorporar os jogos digitais junto com a proposta pedagógica estabelecida no currículo. O professor tem o papel de facilitador, pois realiza todo processo de planejamento da aula, e de forma específica como o jogo escolhido pode agregar ao processo de ensino-aprendizagem (PIMENTEL, 2021; NOUSIAINEN *et al.* 2018). Dentro deste cenário, o professor necessita deter de conhecimentos e competências relacionadas a DGBL, jogos digitais, estratégias de avaliação de aprendizagem entre outras.

Assim, através de inúmeras leituras, estudos e participações em *workshops* sobre a temática da EER, listamos quatro grandes áreas de competências que julgamos essenciais para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da EER. A área das competências pedagógicas corresponde ao conhecimento, habilidades e saberes do professor, do qual é utilizado para criar, conduzir, ressignificar e avaliar experiências de aprendizagens (PERRENOUD, 2000). Esta área é composta por cinco competências: adeptos de novas metodologias; práticas pedagógicas; avaliação; mentoria e criação e propor reflexão.

A segunda área abrange as competências digitais que possibilitam incorporar os recursos digitais, de forma crítica e reflexivas nas práticas pedagógicas (SANTOS; PEDRO; MATTAR, 2021). Nesta área foram selecionadas quatro competências: conhecimento sobre os artefatos digitais; uso responsável da tecnologia; uso crítico da tecnologia e flexibilidade e adaptação. Na área competências relacionadas a aprendizagem baseada em jogos digitais englobam habilidades e conhecimentos relacionados a DGBL, que são imprescindíveis para o desenvolvimento da EER (TERCANLI *et al.* 2021). Assim, foram atribuídas três competências, sendo elas: experiências com jogos e DGBL; Incorporação da DGBL nos processo de aprendizagem e Elementos de Design de jogos.

A última área é relacionada a competências sociais, que estão associadas a capacidade e habilidade do professor em compartilhar o conhecimento produzido, seja no ambiente escola

por meio de trabalhos e projetos multidisciplinares ou no âmbito social, mediante participação em fóruns, grupos de professores e eventos científicos. Esta área é composta por três competências: compartilhamento; trabalho em equipe e autoavaliação.

## **COMPETENCY TESTE: AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE PARA O PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCACIONAL ESCAPE ROOM**

No capítulo anterior foi abordados as quatro áreas de competências para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da EER. Porém, atualmente a literatura não dispõe nenhuma ferramenta de autoavaliação que possibilite o professor aferir seu nível de competências nas áreas e como o ele poderia se desenvolver ainda mais (TERCANLI *et al.* 2021). Uma ferramenta/instrumento é caracterizada por utilizar técnicas validadas que permita o indivíduo testar seus níveis de conhecimento/competência em um tema ou segmento específico. Além de sugerir possibilidades, práticas e objetivas para que ele possa desenvolver ou aprimorar seu *background* (SANTOS; PEDRO; MATTAR, 2021).

Como a prática pedagógica de um professor é pautada nos conhecimentos e competências desenvolvidas durante o curso de formação, em conjunto com elementos da formações continuada, faz-se necessário uma autoavaliação do professor sobre sua prática pedagógica, para que possa entender quais competências e habilidade ele precisa desenvolver para utilização desses recursos. Identificando os pontos fracos e fortalecendo as práxis, assim ele se mante em constante formação e possibilita aos estudantes melhores possibilidades na condução e construção do conhecimento (PERRENOUD, 2002).

Visando preencher essa lacuna, buscamos desenvolver uma ferramenta que atendesse tal necessidade. Assim, iniciamos a criação do *Competency teste*, essa ferramenta foi desenvolvida a partir de estudos de revisão sistemática (Tercanli *et al.* 2021; Pimentel; Silva; Silva, 2022) que buscaram mapear as competências essenciais para o desenvolvimento da EER. Ela é baseada em outras ferramentas que foram desenvolvidas e validadas, como a DigCompEdu (SANTOS; PEDRO; MATTAR, 2022).

A *Competency teste* consiste em um formulário com 15 (quinze) questões baseadas na escala *Likert*, possuindo 5 opções de alternativas cada. As 15 questões são perguntas e/ou afirmativas específicas sobre a prática pedagógica e estão divididas em quatro áreas de competências. Após o professor responder todo o formulário, ele receberá no e-mail cadastrado

um gabarito, do qual irá fornecer, de forma detalhada e específica o nível do professor referente a cada área de competências. Como também terá sugestões de cursos, leituras e outras possibilidades para que ele possa desenvolver ou aprimorar as competências.

Para o processo de validação, foram convidados por meio do e-mail professores do Brasil e Europa (Portugal e Espanha), que são especialistas sobre a temática da EER. Utilizamos a técnica *Delphi*, no qual os professores realizam um julgamento da ferramenta de forma individualizada, buscando verificar se a ferramenta atendia os seguintes aspectos (objetividade, simplicidade, clareza, pertinência, precisão e facilidade na leitura). Dez avaliadores aceitaram participar desta etapa. O formulário teve avaliações positivas nos aspectos que foram selecionados, porém foi sugerido por quatro avaliadores sugeriram mudanças em alguns termos para melhor compreensão. Feitas as alterações, a estrutura do formulário encontra-se validada, aguardando finalizar os procedimentos de automação (site do *google workspace*) do gabarito para iniciar a segunda fase da coleta de dados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura trás evidências positivas da utilização da EER nas práticas pedagógicas, sejam práticas na educação básica ou ensino superior. Ao utilizar a abordagem, o professor poder criar diferentes ambientes temáticos e imersivos, que incentivam a colaboração entre equipes, liderança, resolução de problemas e aprendizagem, estando tudo relacionado com o tema a ser desenvolvido pelo professor.

Esperamos que após finalizar todo procedimento de análise dos dados, a ferramenta *Competency teste* possa ser compartilhada e utilizada por professores que desejam planejar, desenvolver e avaliar suas próprias EER, alcançando novos conhecimentos e aprimorando competências para construção de experiências de aprendizagens.

## AGRADECIMENTOS

O terceiro autor agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Bolsa Produtividade PQ-2 e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo apoio a pesquisa (Edital 3/2022).

## REFERÊNCIAS

NICHOLSON, Scott. **Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities**. White Paper, p. 1–35, 2015. Acesso em: 25 de fev. 2023. Disponível em:

DIAS, Marta Ferreira *et al.* Challenges in the Application of Educational Escape Rooms in the Brazilian Context. In: **Handbook of Research on Using Disruptive Methodologies and Game-Based Learning to Foster Transversal Skills**. IGI Global, 2022. p. 423-441.

PERRENOUD, Philippe. THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

PETRY, Luís Carlos. O conceito ontológico de jogo In: ALVES, Lynn; DE JESUS COUTINHO, Isa. **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2020.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante (org.). **Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática**. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2021.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; SILVA, Emerson Michael Pereira da ; SILVA, Janaina Maria. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de Escape room (EER) no ensino superior. **Temática - Revista eletrônica de publicação mensal**, v. 8, n.4, p. 230-246, abril, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2022v18n4.62738>. Acesso em: 24 de fev. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. Metodologia de pesquisa. **Porto Alegre: Penso**, 2013.

SANTAELLA, Lucia ; FEITOZA, Mirna. **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, p. 7-1, 2009.

SANTOS, Cassio Cabral; PEDRO, Neuza Sofia Guerreiro; MATTAR, João. Avaliação do nível da proficiência nas competências digitais dos docentes do ensino superior em Portugal. **Educação (UFSM)**, v. 46, n. 1, p. 63-1-37, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644461414>. Acesso em: 24 de fev. 2023.

Sioux Group, & Go Gamers (2021). Pesquisa Game Brasil 2021. Disponível em: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/ebooks>. Acesso em: 24 de fev. 2023.

**CONCEPÇÕES SOBRE “TDIC NA EDUCAÇÃO” E “ENSINO HÍBRIDO” ENTRE SUJEITOS DE COMUNIDADES ESCOLARES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS**

1040

FERNANDES, Carlos Jorge da Silva Correia<sup>428</sup>

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo<sup>429</sup>

**RESUMO**

O Ensino Híbrido (EH) é frequentemente mencionado quando se pensa na incorporação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir sobre concepções de professores/as, estudantes e familiares de estudantes da Rede Estadual de Educação de Alagoas (REEAL) acerca do EH e da incorporação de TDIC na Educação. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo, desenvolvido por meio da aplicação de questionários semiestruturados. Na discussão dos resultados, destaca-se o entendimento majoritário entre os sujeitos da pesquisa de que a incorporação de TDIC na Educação é benéfica para a aprendizagem, ressaltando-se, contudo, que tais recursos podem acabar sendo fatores de distração nas aulas. Quanto ao EH, verificamos que os familiares dos estudantes desconhecem o seu significado, já estudantes e professores/as compartilham a compreensão superficial de que o EH é tão somente uma mistura entre práticas de ensino presenciais e *online*.

**Palavras-chave:** Escolas Públicas. Ensino Híbrido. Tecnologias Digitais na Educação.

**INTRODUÇÃO**

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão incorporadas nos diferentes espaços da sociedade e as escolas não estão fora desse processo. No campo educacional, novas estratégias e metodologias buscam articular o melhor da educação presencial e da educação mediada por TDIC. Dentre tais possibilidades, o chamado Ensino Híbrido (EH) é uma das metodologias mais frequentemente mencionadas, ainda que a compreensão de como implementá-lo ainda não seja consenso entre os/as professores/as.

Neste trabalho, toma-se como horizonte de análise exatamente a variedade de experiências nomeadas como Educação com TDIC e EH, buscando-se refletir sobre concepções

<sup>428</sup> Doutorando em Educação (PPGE/UFAL) e graduando em Filosofia (ICHCA/UFAL). Universidade Federal de Alagoas. E-mail: carloscorreia1986@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4934-6267>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3465616287299217>.

<sup>429</sup> Professor Titular do Centro de Educação da UFAL. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: [luispaulomercado@gmail.com](mailto:luispaulomercado@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5780536667755396>



que professores/as, estudantes e familiares de estudantes da Rede Estadual de Educação de Alagoas (REEAL) apresentam acerca do EH e da incorporação de TDIC na Educação.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2022 no contexto de um doutoramento em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo, cujos sujeitos foram professores/as (21), estudantes (16) e familiares de estudantes (20) de comunidades escolares da REEAL localizadas na cidade de Maceió.

Com base em Bardin (2016), empreendemos a construção de categorias de análise a partir do conjunto de dados reunidos por meio da aplicação de questionários semiestruturados. Na discussão dos resultados, os sujeitos da pesquisa foram mencionados de forma codificada de modo a garantir-lhes o anonimato<sup>430</sup>.

Ainda no âmbito dos cuidados éticos, todos os sujeitos da pesquisa receberam informações acerca dos procedimentos adotados nesta investigação por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os procedimentos adotados no decorrer da pesquisa foram analisados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL (CEP-UFAL) dentro de processo com registro CAEE n. 57932022.2.0000.5013.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Os diferentes impactos das TDIC nos processos educacionais vêm sendo estudados há algumas décadas. Dentre eles, destaca-se o papel desempenhado por essas tecnologias na sociedade atual que já é significativo e que tende a crescer cada vez mais (GRAHAM, 2006), produzindo “novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver” (COLL; MONEREO, 2010, p. 15).

Assim, é preciso considerar que hoje em dia as pessoas estão envolvidas por tecnologias, digitais ou não, em diferentes tempos e espaços de suas vidas. Nas instituições educacionais isso também vem ocorrendo, tendo em vista a ampliação das oportunidades de formação dos indivíduos que as TDIC proporcionam. Por isso, tornou-se imprescindível que a incorporação de

<sup>430</sup> Para os sujeitos professores/as, utilizamos o código PP (participante professor/a). Para os estudantes, o código PE (participante estudante). E para os familiares dos estudantes, o código PR (participante responsável por estudante). Além dessas siglas, os códigos possuem um número correspondente à posição de tal sujeito na ordem alfabética dos nomes de participantes dentro do respectivo subgrupo ao qual pertencem.

TDIC na Educação seja acompanhada de reflexões acerca de quais recursos dialogam melhor com a realidade e temática que se deseja abordar. Em outras palavras, faz-se premente realizarmos curadorias de recursos e de conteúdo quando estamos lidando com TDIC no presente (ROCHA *et al.*, 2021).

Moran (2015) define o EH como sendo um conjunto de estratégias que misturam tempos e espaços da educação, combinando abordagens e recursos tecnológicos ou não para favorecer a aprendizagem ativa dos estudantes. No contexto da REEAL, as portarias de organização e funcionamento dos anos letivos de 2021 e 2022 definiram que o EH "compreende o desenvolvimento de atividades pedagógicas realizadas de forma presencial e não presencial, para os estudantes de uma mesma turma" (ALAGOAS, 2021 e 2022).

Horn e Staker (2015) asseveram que o EH não se limita apenas ao uso de TDIC para o ensino nas escolas, envolve também uma integração entre os tipos de aprendizagem *online* e presencial em que os estudantes atuam com certo protagonismo. Bacich *et al.* (2015) defendem que o EH é uma estratégia potente para integrar as escolas e o mundo, pois o uso articulado de TDIC que promove permite que elas sejam incorporadas em práticas educacionais diversas, estimulando o protagonismo dos estudantes na construção de seus conhecimentos.

## DISCUSSÕES

Com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016) dos dados reunidos nesta pesquisa a partir de respostas dos seus sujeitos a questões como "Quando você pensa em Educação e TDIC quais são as cinco primeiras palavras que lhe ocorrem?" e "Como você compreende o Ensino Híbrido?" foi possível chegar a duas categorias de análise, quais sejam: (a) TDIC na Educação: um entusiasmo com ressalvas e (b) Ensino Híbrido: entre o não saber o que é, o não lembrar do que se trata, muitas expectativas e outras tantas frustrações, as quais são desenvolvidas a seguir.

### **TDIC na Educação: um entusiasmo com ressalvas**

Quando questionados sobre as primeiras palavras que lhe ocorriam quando pensavam sobre o processo de incorporação de TDIC na Educação, observamos entre os sujeitos da pesquisa que a maioria (86% do conjunto amostral) evoca palavras e expressões que denotam um certo entusiasmo em relação às possibilidades pedagógicas que as TDIC apresentam em termos de benefícios para a aprendizagem porque elas facilitarão um conhecimento melhor do mundo.

Acerca dessa concepção de que as TDIC ampliam as possibilidades de aprendizagem demonstrada pela maioria dos sujeitos da pesquisa pensamos que é plausível relacioná-la com a constatação de que essas tecnologias já fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas (GRAHAM, 2006), em graus de extensão e intensão tão significativos que estão produzindo novos modos de sociabilidade nas diferentes esferas da sociedade, na escola e fora dela (COLL; MONEREO, 2010). Por outro lado, algumas ressalvas ao processo de incorporação das TDIC na educação foram realizadas por sujeitos dos diferentes segmentos escolares.

Entre os familiares dos estudantes, as ressalvas vão no sentido de que as TDIC podem se tornar uma dificuldade para alguns estudantes ou mesmo acabar sendo uma distração nas aulas, caso não sejam utilizadas de forma “séria” (PR11, PR15, PR16 e PR20). Para PR20, por exemplo, incorporar TDIC na Educação é algo interessante, mas não se pode ignorar que “os meninos não procuram nas tecnologias a educação, acaba distraindo”. Entre os estudantes, as críticas foram na direção de que os processos educacionais com TDIC são mais complicados e pouco acessíveis, dificultando a aprendizagem (PE10 e PE12). Já entre os/as professores/as, encontramos ressalvas acerca da desigualdade de acesso a recursos tecnológicos, bem como considerações sobre os desafios que essa incorporação das TDIC na Educação impõe ao campo educacional (PP9 e PP15).

As ressalvas apontadas acima pelos diferentes sujeitos da pesquisa reforçam a importância que Rocha *et al.* (2021) apontam para a realização de curadorias de recursos e conteúdo no processo de incorporação de TDIC na Educação. Afinal, de acordo com os autores, é fundamental considerar o contexto em que as práticas educacionais com TDIC serão realizadas, pois somente assim poderão ser identificados e contornados eventuais fatores como riscos de distração, dificuldades de acesso e de compreensão envolvidos com as TDIC que se pretende utilizar.

### **Ensino Híbrido: entre o não saber o que é, o não lembrar do que se trata, muitas expectativas e outras tantas frustrações**

A grande maioria dos familiares dos estudantes participantes da pesquisa afirmaram não saber o que significa EH (PR1, PR2, PR3, PR5, PR8, PR9, PR10, PR11, PR12, PR13, PR14, PR16, PR17, PR18, PR19 e PR20). Alguns familiares de estudantes já ouviram falar sobre EH, mas não recordam qual seria a definição desta metodologia (PR4, PR6 e PR7). Apenas 1 (um) familiar de estudante definiu EH como sendo “uma forma de aprendizagem” (PR15). Entre os

estudantes, a maioria definiu EH como sendo uma mistura entre ensino *online* e ensino presencial (PE1, PE2, PE5, PE7, PE8, PE12 e PE15), outra parte dos estudantes definiu o que seria EH a partir do que vivenciaram na retomada de aulas presenciais na REEAL, no final de 2021, como tendo sido uma experiência cansativa, exaustiva, emergencial e com pouco aprendizado (PE3, PE9, PE10 e PE14).

A maioria dos professores participantes da pesquisa definiu EH como sendo uma metodologia educacional que mistura atividades presenciais e *online*, combinando ações síncronas e assíncronas que se desdobram para além das estruturas físicas das salas de aula (PP2, PP3, PP4, PP5, PP9, PP10, PP11, PP12, PP16, PP19, PP20 e PP21). Entre os professores houve também aqueles que destacaram a centralidade do protagonismo dos estudantes no EH como condição fundamental para que essa metodologia proporcione trocas de informações e experiências que ajudem a desenvolver competências e habilidades (PP7, PP8, PP13, PP14, PP15, PP17 e PP18). Contudo, alguns professores chamaram atenção para o fato de que o EH ainda é pouco conhecido e muito incompreendido, não devendo ser uma metodologia a ser adotada de forma compulsória antes de que existam condições mínimas para a sua implementação (PP1 e PP6).

Dos desconhecimentos, esquecimentos e entendimentos acerca do EH expressos pelos sujeitos da pesquisa podemos concluir que circula nas comunidades escolares estudadas uma compreensão superficial de que o EH envolve a mistura simples entre práticas presenciais e online. Aqui, não podemos deixar de mencionar que tal compreensão é bastante similar à definição de EH adotada pela REEAL (ALAGOAS, 2021 e 2022). É fato que alguns professores citaram o papel de centralidade dos estudantes no EH (PP7, PP8, PP13, PP14, PP15, PP17 e PP18), assim como destacado na literatura (BACICH *et al.*, 2015, HORN; STAKER, 2015 e MORAN, 2015); contudo, nenhum sujeito da pesquisa destacou o aspecto de integração entre as próprias práticas de ensino no EH (HORN; STAKER, 2015) nem a necessidade de integração destas com a realidade social (BACICH *et al.*, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste estudo, identificamos que entre professores/as, estudantes e seus familiares há um entendimento majoritário de que a incorporação de TDIC na Educação é benéfica para a aprendizagem, ainda que seja preciso ter cuidado para que tais recursos não acabem sendo fatores de distração nas aulas. Por outro lado, em se tratando do EH, foi

igualmente possível identificar que os familiares dos estudantes desconhecem o seu significado, enquanto estudantes e professores/as compartilham a compreensão superficial de que o EH é tão somente uma mistura entre práticas de ensino presenciais e *online*.

Por fim, ressaltamos que não realizamos citações diretas das respostas da maioria dos sujeitos da pesquisa devido às limitações de formato do trabalho. De fato, decidimos pela condensação de falas e ideias entre subgrupos de participantes da pesquisa, o que certamente representou perdas de nuances e detalhes de algumas respostas. Sem dúvida, esta é a principal limitação deste trabalho, o que pretendemos superar com a continuidade e conclusão da pesquisa de doutoramento que deu origem a este texto.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Estado de. Portaria SEDUC-AL nº. 1.681/2022. Estabelece Diretrizes de Gestão Escolar e Diretrizes Pedagógicas Operacionais para a organização e funcionamento do ano letivo 2022 nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, ano 110, n. 1744 [suplemento], p. 15-9, 25 jan. 2022.

ALAGOAS, Estado de. Portaria SEDUC-AL nº. 3.023/2021. Estabelece Diretrizes de Gestão Escolar e Diretrizes Pedagógicas Operacionais para a organização e funcionamento do ano letivo 2021 nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Maceió, ano 108, n. 1522, p. 15-19, 26 fev. 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

GRAHAM, C. R. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (Org.). **The handbook of blended learning**: global perspectives, local designs. São Francisco, Califórnia: Pfeiffer, 2006, p. 3-21.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-46.

ROCHA, D.; OTA, M. A.; HOFFMANN, G. (Org.). **Aprendizagem digital**: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021.

**CURADORIA DE CONTEÚDO E AUTORIA DOCENTE: CONTRIBUIÇÃO DOS PORTFÓLIOS DIGITAIS NO PERÍODO DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

1046

CARDOSO, Isis Nalba Albuquerque<sup>431</sup>

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo<sup>432</sup>

**RESUMO**

Este resumo expandido é um recorte do projeto da pesquisa de doutorado em andamento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Enquanto objetivo, pretende investigar a contribuição dos portfólios digitais para o processo de curadoria de conteúdo e autoria docente nos cursos de graduação em Pedagogia da Ufal, no contexto da pandemia e pós-pandemia da Covid-19. A abordagem metodológica que conduzirá este estudo encontra-se no escopo da pesquisa qualitativa, direcionada por meio do método hipotético-dedutivo e pelo tipo estudo de caso. Os participantes da pesquisa serão professores dos cursos de graduação em Pedagogia da Ufal que tenham desenvolvido e/ou utilizado portfólios digitais como espaços para organização e articulação de conteúdos, durante a pandemia e no pós-pandemia da Covid -19. Os dados coletados serão analisados de forma analítica e descritiva e interpretados por meio da análise de conteúdo, fundamentados em Bardin (1977).

**Palavras-chave:** Portfólios digitais. Curadoria de conteúdo. Autoria docente. Covid-19.

**INTRODUÇÃO**

Em virtude da necessidade do distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, as instituições de ensino superior (IES) foram obrigadas a cumprir determinações sanitárias para preservar a saúde de seus professores, corpo técnico e de seus estudantes. Para tanto, tiveram de adaptar a rotina da sala de aula presencial para a sala de aula online, impelindo os professores a buscarem outras formas de ensinar e repassar os conteúdos e conhecimento.

Nesse paradigma, a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em contextos educativos, tomaram grandes proporções, tendo em vista que muitos desses recursos foram utilizados de forma emergencial por professores que tiveram de se adaptar ao ensino online. Estratégias foram implementadas nas IES para que os estudantes pudessem ter acesso ao conteúdo no formato digital. Os professores passaram a ser autores e

<sup>431</sup> Isis Nalba Albuquerque Cardoso. Universidade Federal de Alagoas. isis.cardoso@ichca.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-0010-3336>, <http://lattes.cnpq.br/7439146402018117>.

<sup>432</sup> Luis Paulo Leopoldo Mercado. Universidade Federal de Alagoas. luispaulomercado@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>, <http://lattes.cnpq.br/5780536667755396>.

curadores de conteúdo digital, utilizando plataformas online para a construção de portfólios digitais.

Entretanto, ainda não sabemos, de fato, qual foi a contribuição desses portfólios digitais, na pandemia e no pós-pandemia, para o processo de curadoria de conteúdos digitais e autoria de professores que lecionam em cursos de graduação em Pedagogia, formadores de futuros professores. Assim, buscamos entender também de que forma esses professores formadores se apropriaram das TDIC e utilizam esses espaços para o desenvolvimento de estratégias didáticas, se a disseminação desse conteúdo selecionado pelo professor é acessível para o estudante e qual a sua eficácia e efetividade na prática docente.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, tendo em vista que procuramos compreender a contribuição dos portfólios digitais para o processo de curadoria de conteúdos educacionais digitais e autoria de professores formadores. Para Mattar e Ramos (2021), as pesquisas qualitativas procuram selecionar intencionalmente poucos participantes ou locais, corroborando nossa pesquisa, na qual iremos explorar o processo de curadoria de conteúdo educacional digital e autoria docente imersas nos portfólios digitais desenvolvidos e/ou alimentados por professores de graduação em Pedagogia da UFAL no período pandêmico e no pós-pandemia da Covid-19.

A abordagem da pesquisa utilizada será o estudo de caso enfocando os portfólios digitais dos professores dos cursos de graduação em Pedagogia da Ufal que desenvolveram e/ou utilizam portfólios digitais como espaços para organização e articulação de conteúdos, durante a pandemia e no pós-pandemia da Covid -19.

Esta pesquisa utilizará como método de coleta de dados a pesquisa exploratória, considerando também o levantamento bibliográfico que será realizado com o objetivo de desenvolver um arcabouço teórico para fundamentar este estudo. Também observaremos os portfólios desenvolvidos e/ou alimentados pelos professores participantes da pesquisa, com o intuito de entender o papel do professor enquanto curador de conteúdo digital na apropriação crítica das TDIC, caracterizar ou evidenciar as peculiaridades dos portfólios digitais desenvolvidos pelos sujeitos no contexto da pandemia e pós-pandemia da Covid-19 além de demonstrar a acessibilidade e possibilidade de fixação e disseminação de mensagens

viabilizadas pelos portfólios digitais. Para tanto, informaremos e solicitaremos autorização dos participantes para analisar as plataformas digitais.

Os dados serão analisados de forma analítica e descritiva para confirmar ou refutar nossas hipóteses. Com esse fim, os dados serão triangulados e analisados mediante a criação de categorias que serão agrupadas em temas e padrões, consoante a problemática e objetivos da pesquisa. A interpretação dos dados se dará por meio da análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1977).

### **A UTILIZAÇÃO DAS TDIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR**

Com o quadro social estabelecido pela pandemia da Covid-19, nenhum setor estava preparado para enfrentar uma crise de tamanha proporção, não foi diferente com a educação. Escolas, universidades, professores e alunos foram pegos de surpresa e tiveram de se adaptar à nova realidade de forma emergencial. Nesse contexto, o professor precisou se reinventar e propor diferentes formas de repassar o conhecimento.

Em contrapartida, conforme observam Xiao e Li (2020), apesar da constante evolução da internet, de forma geral, o cenário pandêmico possibilitou observar que poucas instituições de ensino – entre todos os níveis educacionais – já possuíam a capacidade de incorporar ensino e aprendizagem online em seus currículos.

Entendendo a escola enquanto espaço de síntese, Libâneo (2013) expõe que é visível o impacto das TDIC nos espaços educativos, assim, os professores não podem mais desprezar as TDIC. Para o autor, a prática pedagógica do professor deve considerar a incorporação das TDIC, ressaltando seu propósito frente às perspectivas de uma sala de aula permeada por elas.

Sob a mesma perspectiva, Costa et al (2017) ressaltam que as TDIC propiciam caminhos que não podem ser desprezados pela escola, posto que já estão imbricadas no contexto social. Ademais, as autoras ponderam que as tecnologias devem ser utilizadas com intencionalidade pedagógica e lembram que os estudantes estão imersos na cultura digital e se relacionam com as TDIC, acessando e decodificando informações de forma diversa das gerações anteriores, o que, segundo as autoras, demanda uma mudança de postura do professor, que precisa adentrar no universo dos estudantes e das TDIC e refletir acerca das mudanças metodológicas para o uso dessas tecnologias em sua prática pedagógica.



## OS PORTFÓLIOS DIGITAIS COMO ESPAÇOS DE ARTICULAÇÃO DE CONTEÚDOS E CONEXÕES HIPERTEXTUAIS

As plataformas digitais são programas, ‘hospedados’ no ciberespaço, que englobam diferentes tipos de ferramentas (PRAT, 2012) e podem ser recursos utilizados na educação, uma vez que possibilitam organizar e gerir de forma integral conteúdos, aulas ou formações à distância ou ainda apoiar alunos dos mais diversos níveis de ensino, inclusive do superior.

Nesse sentido, Santos (2014) trata acerca dos portfólios digitais sob o ponto de vista do suporte, do conteúdo e da hibridação entre estes dois aspectos, ou seja, a mistura entre mídia e mensagem. Nessa perspectiva, sites, de forma geral, ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) podem se constituir enquanto portfólios digitais, tendo em vista que podem colecionar produções do professor autor, oportunizando ainda o compartilhamento destas produções com os estudantes.

Nesta pesquisa, pretendemos enfatizar os portfólios digitais que também são plataformas digitais, no entanto, voltados para a organização ou compilação de material de determinada área ou de determinado profissional. Vamos evidenciar os portfólios digitais voltados para contextos educativos. Nesse paradigma, Moreno-Fernandes e Moreno-Crespo (2017) entendem portfólios digitais como uma ferramenta que tem a capacidade de estimular a reflexão e fornecer informações acerca do processo de aprendizagem. De acordo com os autores, o campo da educação incorporou os portfólios digitais como ferramenta imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, em todas as etapas educativas.

No que tange ao crescimento na utilização dessas plataformas, Moreno-Fernandes e Moreno-Crespo (2017) destacam que o portfólio em formato digital foi favorecido tanto pelo uso de plataformas online para o ensino quanto pelos recursos alternativos que facilitam os motores de busca como blogs, wikis, dentre outros. Assim, os portfólios se configuram pela sua contribuição em aspectos presenciais (visualização offline) e facilitam o compartilhamento de informações em diferentes formatos, por exemplo.

## O PROCESSO DE CURADORIA DE CONTEÚDO DIGITAL E AUTORIA DOCENTE

De forma consciente ou não, a curadoria já faz parte da vida do professor, seja quando ele pesquisa, lê, seleciona ou organiza os materiais para suas aulas. Chagas et al (2019) entendem que a prática da curadoria de conteúdo educacional digital surgiu devido a um

exercício já comum entre os professores no processo de ensino-aprendizagem: buscar ou pesquisar conteúdos a partir de temáticas que os interessam e nas quais desejam se aprofundar.

De acordo com a Unesco (1998), a educação superior vem, ao longo dos anos, travando desafios no que tange à formação dos professores para que estes possam formar indivíduos que atuem e, de fato, colaborem ativamente na sociedade. A prática da curadoria de conteúdo pode contribuir na medida em que incentiva os estudantes do ensino superior a se tornarem sujeitos ativos e os possibilita a buscarem, em espaços digitais, conteúdos necessários para a resolução de problemáticas relacionadas a sua futura profissão.

Assim, nesse momento histórico de pandemia em que vivemos, a curadoria de conteúdo pode ser encarada como uma oportunidade, pois, se apoiando na cultura digital, ela pode aperfeiçoar a experiência do estudante mediante a melhor qualidade do material que lhe é disponibilizado.

Em consonância com o processo de curadoria de conteúdo educacional digital, esta pesquisa também abordará a autoria docente, tendo em vista que exercitar a curadoria de conteúdo digital na educação envolve também o desenvolvimento de atividades em que o professor, se coloca no papel de autor, na medida em que desenvolve novos materiais, seja por meio da criação ou combinação de materiais já existentes.

Em plataformas digitais, Santos e Rossini (2015), compreendem que a autoria é inclusive potencializada, considerando que tais ambientes possibilitam o registro dos caminhos percorridos pelo docente que, quando compartilhados, podem propiciar novas formas de ensinar e aprender. Corrêa e Bertocchi (2012) destacam a autoria docente, considerando que o professor, ao escolher ou desenvolver um material específico, expõe suas características enquanto pessoa e profissional da educação.

Nesse sentido, de acordo com Nornberg e Silva (2014, p. 190), é preciso voltar a atenção para aquilo que o professor desenvolve e produz em seu cotidiano, “tomando como base suas crenças e valores, certezas e incertezas, conflitos e possibilidades de ação”. Ademais também deve-se entender e considerar enquanto conteúdo as questões e situações indicadas pelo professor a partir de sua experiência, imerso em seu contexto e vivência em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o objetivo de investigar a contribuição dos portfólios digitais para o processo de curadoria de conteúdo e autoria docente nos cursos de graduação em Pedagogia da Ufal, no

contexto da pandemia e pós-pandemia da Covid-19, esta pesquisa pretende responder à problemática, dentre outras formas, a partir do estudo dos portfólios digitais.

Para tanto, espera enquanto resultados pautar a contribuição dos portfólios digitais para a apropriação crítica das TDIC pelo professor curador; a colaboração desses portfólios para que o professor desenvolva estratégias de organização de conteúdo didático-metodológicas, resultando em construção de conhecimento.

Ademais, espera-se que o professor, no processo curadoria de conteúdo digital, se aprimore e desenvolva habilidades e competências, além de se posicionarem enquanto autores na medida em que desenvolvem novos materiais, tanto por meio da criação ou produção própria, ou através da combinação de materiais já existentes. Outrossim, esperamos ainda mostrar que a autoria do professor é potencializada pelos portfólios digitais, tendo em vista que os portfólios possibilitam novas formas de ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHAGAS, Alexandre Meneses; LINHARES, Ronaldo Nunes; MOTA, Marlton Fontes. A curadoria de conteúdo digital enquanto proposta metodológica e multirreferencial. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n. 33, 2019, p. 32-47.

CORRÊA, Elizabeth Saad; BERTOCCHI, Daniela. O algoritmo curador: o papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação. **Anais... XXI Encontro Anual da Compós**. Juiz de Fora, 2012, p. 1-15. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/2852>. Acesso em 7 set. 2021.

COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; SILVA, Carla Glycia Santos da Silva; OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante de. Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA): incorporação das TDIC na educação básica. In: COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; PINTO, Anamelea de Campos (orgs.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação**. Maceió: Edufal, 2017, p. 61 – 72.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**. São Paulo: Cortez, 2013.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MORENO-FERNÁNDEZ, Olga; MORENO-CRESPO, Pilar. El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. **Revista de Humanidades**, v. 30, p. 11-30, 2017.

NORNBERG, Marta; SILVA, Gilberto Ferreira da. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, n. 54, p. 185-202, 2014.

PRAT, Marie. **Réussir votre projet e-learning**: pédagogie, méthodes et outils de conception, déploiement, évaluation. Herblain: ENI éd, 2012.

SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura. Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Design interativo aberto: uma proposta metodológica para a forma o de professores-autores na cibercultura. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa; OSWALD, Maria Luíza; COUTO, Edvaldo.(orgs.). **Pesquisa e mobilidade na cibercultura**: itinerâncias docentes. Salvador: UFBA, 2015, p. 65-82. Disponível em:<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19293>. Acesso em: 7 set. 2021.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: Unesco, 1998.

XIAO, Chunchen; LI, Yi. Analysis on the influence of epidemic on education in China. **International Conference on Big Data and Informatization Education (ICBDIE)**, 2020, p. 143-147. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=9150164>. Acesso em: 17 set. 2021.

## DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NA MÍDIA SOCIAL INSTAGRAM: UM LEVANTAMENTO PRELIMINAR DE PUBLICAÇÕES RELACIONADAS À QUÍMICA

1053

LIMA, Jéssyca Silva<sup>433</sup>

MACHADO, Marlos Gabriel Cruz<sup>434</sup>

SILVA, Mayra Tamires Santos<sup>435</sup>

### RESUMO

Com o advento da tecnologia digital e das mídias sociais, o mundo virtual tem se tornado um ambiente de debates sobre o conhecimento. O aumento expressivo do uso das redes sociais para falar sobre ciência nos leva à necessidade de investigar sobre as práticas de divulgação da ciência na mídia social. Este trabalho enfocou o Instagram, que conta com cerca de 1 bilhão de usuários. Logo, buscando identificar e caracterizar ações de divulgação científica relacionada ciência química, o presente estudo propõe a obtenção e caracterização de dados através de uma imersão inicial de observação direta não participante na rede.

**Palavras-chave:** Divulgação científica. Mídias sociais. Instagram. Ciência química.

### INTRODUÇÃO

A evolução e desenvolvimento da ciência passou a se intensificar ao decorrer dos tempos e, à medida em que foi se expandindo provocou não só uma crescente produção de conhecimento, mas também alterou modos de vida e comunicação (Valério *et al*, 2008, p. 160). Como consequência desse desenvolvimento surge a necessidade de que a circulação da informação ultrapasse o âmbito científico, o que para Bueno (1985) implica que ela deixa de estar restrita a um círculo seletivo de pessoas e passa a ser propagada ao público geral (Bueno, 1985, p. 1421-1422).

De acordo com Vicente *et al* (2015), recursos como as mídias sociais que são advindas da web 2.0 e dos avanços tecnológicos tornaram possível a conexão entre seus usuários, e isso vem se tornando alvo de interesse entre os indivíduos que buscam exteriorizar seus conhecimentos (Vicente *et al*, 2015, p. 2-4). Nesse contexto, Navas *et al* (2020) expõe que o

<sup>433</sup> Jéssyca Silva de Lima. Universidade Federal de Alagoas. Jessyca.lima@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0009-0002-9473-6301>, <http://lattes.cnpq.br/1344014212550114>.

<sup>434</sup> Marlos Gabriel da Cruz Machado. Universidade Federal de Alagoas. marlogabrielm@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-3973-8706>, <http://lattes.cnpq.br/1030336655542212>.

<sup>435</sup> Mayra Tamires Santos Silva. Universidade Federal de Alagoas. mayra.santos@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0009-0009-5625-5030>, <http://lattes.cnpq.br/7646232981568186>.

uso das redes sociais para a divulgação da produção científica permite o acesso e o diálogo de diversas áreas do conhecimento com a grande maioria do público (Navas *et al*, 2020, p. 1).

Considerando tal perspectiva, torna-se importante compreender sobre o que é divulgado de química nessas mídias, e particularmente na a rede social Instagram, que vem se tornando cada vez mais popular, possuindo de acordo com Navarra *et al* (2018), um crescente número de usuários, que se quantifica em cerca de 800 milhões (Navarra *et al*, 2018, p. 903).

## METODOLOGIA

A presente metodologia utilizará do método da netnografia, cujo interesse é o estudo das práticas sociais na Internet, bem como dos sentidos e significados construídos para os participantes. Segundo Amaral *et al* (2021), a netnografia possibilita a ampliação das possibilidades de realização de estudos no espaço virtual (Amaral *et al*, 2021, p. 35).

O procedimento realizado parte do levantamento preliminar quantitativo e também qualitativo das contas de Instagram destinadas à divulgação da ciência química, visando identificar os perfis através de uma observação direta não participante, e para isso foram feitas buscas utilizando o prefixo “quim”. Durante as buscas foram utilizados como critérios de exclusão o tempo de inatividade e privacidade do perfil, isto é, mantendo somente as contas com o máximo de seis meses de inatividade e que tivessem seu conteúdo aberto a todo tipo de público.

Os elementos observados como: Identificação (@conta); Descrição do perfil; Data da primeira e da última publicação realizada; E o recorrente foco das publicações realizadas por cada um dos perfis no período dos dois primeiros meses de existência e últimos dois meses anteriores a análise. Tais informações foram registradas em uma planilha, e para demonstração de aspectos qualitativos a serem discutidos foi escolhida uma publicação de dois perfis representativos por categoria (um perfil com maior e o outro com menor número de seguidores).

## DISCUSSÕES

De acordo com o levantamento, seguindo os critérios de exclusão quantificados um total de 77 perfis. E a partir da análise do conteúdo e do acompanhamento netnografico das publicações foi possível dividir os perfis em três grandes categorias: Informações específicas sobre ciência, que trata de perfis que possuem um padrão de publicações específicas de áreas da química e das ciências em geral; Relacionadas ao ensino, que abrange conteúdos

relacionados ao ensino de química seja por professores ou até mesmo estudantes de graduação; e Informações gerais sobre ciência, que não possui padrão característico quanto a sua especificidade, isto é, possui relação com a química, mas seu foco principal está no entretenimento. Por fim, a categorização realizada pode ser observada na tabela abaixo:

**Tabela 1:** Categorização dos perfis obtidos no levantamento

Categoria	Quantidade de contas
Informações específicas sobre ciência	11
Relacionadas ao ensino	34
Informações gerais sobre ciência	32

**Fonte:** elaborada pela autora

Com a disposição das contas realizada, foi possível dar segmento a análise de aspectos qualitativos das publicações seguindo sua categorização.

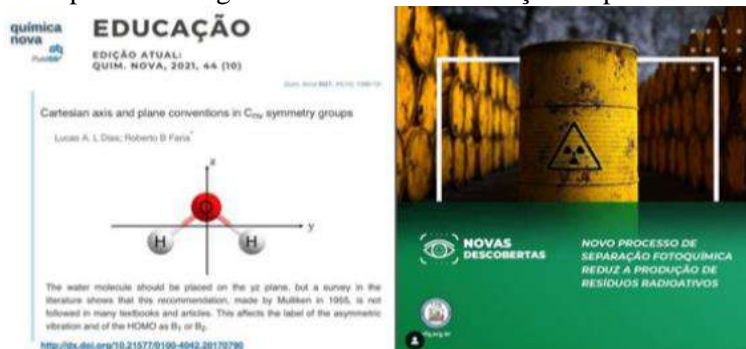
### Aspectos qualitativos

As características específicas observadas no conteúdo publicado nos perfis selecionados de cada categoria serão discutidas abaixo a partir da análise de uma publicação selecionada que exponha os aspectos relevantes de cada categoria.

### Informações específicas sobre a ciência

O conjunto de imagens abaixo selecionadas de contas da categoria de Informações específicas sobre a ciência, esta, traz divulgação de conteúdos sobre a química e também sobre outras áreas da ciência que normalmente abrange conteúdos que podem ou não possuir tratamento linguístico, e cujo o interesse advém de pessoas que estão próximas do âmbito científico. Ao que alguns de seus aspectos e até mesmo algumas contas em específico assemelham-se à disseminação científica, de maneira que tal qual descrita por Bueno (1985, p. 1421-1422) direcionam suas publicações a um círculo específico de especialistas, isto é, a um seletor público que dispõem de conhecimentos específicos sobre determinado(s) assunto(s) (BUENO, 1985, p. 1421-1422).

**Figura 1:** Captura de imagem de contas de informações específicas sobre ciência



Fonte: Instagram

Assim, tal qual o conjunto de imagens acima, as publicações que tratam de informações específicas sobre a ciência requerem em sua maioria um conhecimento sobre o assunto que está sendo abordado, com exceção das publicações que tratam diretamente da disseminação científica que apresentam com maior relevância imagens de artigos contendo o título, resumo, autores e informações advindas diretamente de artigos científicos, as demais podem ou não apresentar adequações na linguagem, entretanto, de maneira geral, estão relacionadas a uma área específica que tende a chamar atenção de um grupo seletivo de pessoas.

### Relacionadas ao Ensino

As publicações de perfis considerados como relacionados ao ensino tal qual pode ser observado abaixo, possuem características de conteúdos vistos ao decorrer da grade escolar, são normalmente administradas por professores e até mesmo estudantes de graduação que com mapas mentais e/ou resumos, atendem ao que atualmente podem ser consideradas contas de studygram, que assim como explica Cadena *et al* (2021) trata-se de anotações feitas por estudantes. Estes, a partir de resumos escritos de maneira criativa, compartilham informações na comunidade (Cadena *et al*, 2021, p. 54).

**Figura 2:** Captura de imagem de contas relacionadas ao ensino



Fonte: Instagram



Com base nas publicações em relevância, as imagens capturadas mostram que as publicações relacionadas ao ensino assim como descrito acima, quando por parte de estudantes, giram em torno de mapas mentais, resumos criativos escritos a mão ou editados em programas, assim como dicas e rotinas de estudos. E são quando por parte de professores, costumam se apresentar como forma de auxílio no desempenho escolar, apresentando uma mediação dos conteúdos, e utilizando materiais como resumos, aulas e resolução de questões. O público alvo desses perfis normalmente trata-se de estudantes que buscam nas redes resumos de assuntos específicos de suas disciplinas escolares, que estejam interessados em resoluções explicativas de questões que se assemelhem às Enem ou até mesmo sugestões de formas de organização de rotinas de estudos.

### Informações gerais sobre ciência

As publicações dos perfis categorizados como de informações gerais sobre ciência, são apresentadas diversas vezes de maneira aleatória, não costumam possuir um padrão sobre o conteúdo abordado e não necessariamente trazem consigo discussões específicas sobre ciência, e podem ser consideradas atrativas por demonstrar em sua maioria entretenimento no tipo de publicação e/ou no assunto abordado.

**Figura 3:** Captura de imagem de contas de informações gerais sobre ciência



**Fonte:** Instagram

Assim como descrito acima, as publicações de informações gerais sobre ciência são predominantemente ligadas ao entretenimento, estas, podem ser apresentadas por meio memes, dicas, curiosidades, personagens animados e não costumam possuir padrões em seu tipo de conteúdo. Seu caráter informal é o principal meio de obtenção de engajamento, visto que por diversas vezes o público busca as publicações como forma de distração, seja por seu divertimento ou curiosidade. E tal engajamento, de acordo com Costa *et al* (2019) se dá por

meio da reação e interação dos receptores para com o conteúdo publicado (Costa *et al*, 2019, p. 10).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas dimensões quantitativas e qualitativas do presente trabalho, o método netnográfico se mostrou satisfatório e eficiente quanto ao alcance dos objetivos descritos. A partir das análises, pode-se observar também que o Instagram se mostrou um veículo promissor no compartilhamento de informações científicas, visto que à medida que ocorrem os avanços tecnológicos, maior se torna a necessidade de que as pessoas que não compõem o âmbito científico tenham acesso a informações que contribuam para sua formação e maior entendimento sobre a ciência.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital**. Sessões do Imaginário, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 34-40, 12 mar. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- BUENO, W. C. **Jornalismo científico: conceito e funções**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 37, n. 9, p. 1420-7, 1985. Disponível em: <https://biopibid.paginas.ufsc.br/files/2013/12/Jornalismo-cient%C3%ADfico-conceito-e-fun%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 04 de fev. 2022.
- VALÉRIO, P. M.; PINHEIRO, L. V. R. **Da comunicação científica à divulgação**. Scielo, Campinas, 20(2), p. 160, maio/ago., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/jXWgggXgBhXfsT57JDVbghp/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em: 27 jan. 2022.
- NAVARRA, L. P.; BORRULL, L. A.; NAVARRO, S. J.; YÀNEZ, P. **Medición de la influencia de usuarios en redes sociales: propuesta SocialEngagement**. El Profesional De La Informacion, León, v. 27, n. 4, p. 903, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3cOmkZY>. Acesso em: 09 de Jan. de 2022.
- NAVAS, A. L. G. P.; BERTI, L.; TRINDADE, E. R.; LUNARDELO, P. P. **Divulgação científica como forma de compartilhar conhecimento**. Cotas, [S.L.], v. 32, n. 2, p. 1-3, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20192019044>. Acesso em: 07 fev. 2022.
- VICENTE, N. I.; CORRÊA, E. C. D.; SENA, T. **A divulgação científica em redes sociais na internet: proposta de metodologia de análise netnografica**. In: Encontro Nacional De Pesquisa Em Ciência Da Informação, XVI., 2015, João Pessoa. Anais. João Pessoa: ENANCIB, 2015, p. 2-4. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2853/1160> > Acesso em: 12 fev. 2022.

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFAL: 25 ANOS CONTRIBUINDO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALAGOAS

1059

LIMA, Willams dos Santos Rodrigues<sup>436</sup>

VIANA, Maria Aparecida Pereira<sup>437</sup>

### RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar o panorama da formação de professores na EaD/UFAL, e a contribuição da EaD para a formação em Alagoas. A pesquisa surgiu a partir da seguinte questão: qual a contribuição da EaD/UFAL para a formação docente em Alagoas? Por meio do estudo bibliográfico, a pesquisa está baseada nas discussões de Lüdke e André (2018), Mattar e Ramos (2021), como também Mercado (2004, 2007, 2009), Silva (2019), que possibilitaram as reflexões sobre a temática da EaD na UFAL. As discussões apontam os dados da EaD/UFAL, como também demonstram a importância da EaD/UFAL, no tocante à formação de professores que encontraram na EaD a possibilidade de obter uma graduação, melhorando os aspectos pessoal e profissional desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Formação de Professores. 25 anos EaD/UFAL.

### INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem oportunizado a muitos sujeitos a possibilidade de obter uma certificação de nível superior. Esta possui especificidades, singularidades que são inerentes à modalidade, assumindo diversas abordagens filosóficas, políticas e pedagógicas. Dessa forma, a abordagem da EaD deve extrapolar o olhar sobre a universalização da educação, reconhecendo, evidentemente, a relevância que a modalidade proporciona na tentativa de minimizar a exclusão, considerando ser um caminho possível para uma formação de qualidade e autônoma aos sujeitos.

O artigo tem como objetivo apresentar o panorama da formação de professores na EaD/UFAL, e a contribuição da EaD para a formação em Alagoas, na busca de responder qual a contribuição da EaD/UFAL para a formação docente em Alagoas nesses 25 anos de implantação na UFAL?

<sup>436</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. E-mail: willams.lima@cedu.ufal.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3987-0762>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/3718577942103647>.

<sup>437</sup> Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. E-mail: maria.viana@cedu.ufal.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4017-8482>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/5842179916349442>.

Por se tratar de um estudo teórico, usamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, a partir da seleção de alguns livros e artigos referentes as temáticas: formação docente, EaD e do curso de Pedagogia EaD/UFAL para que pudéssemos desenvolver e fundamentar essa pesquisa, apresentando novas perspectivas a respeito da formação de professores em EaD.

Compreende-se, que se faz necessária a aplicação de novas posturas profissionais e políticas públicas para acreditar que os ambientes educacionais são possibilidades de transformação e inovação do espaço de formação. Espera-se, portanto, contribuir com os estudos referentes a formação de professores por meio da educação a distância e provocar novas discussões a esse respeito, visto que trata de uma possibilidade de se obter uma formação em nível superior, ou até mesmo possuir um diploma em formação continuada.

## **METODOLOGIA**

A abordagem metodológica aplicada no estudo é de natureza qualitativa, tendo como fonte a pesquisa bibliográfica. A abordagem qualitativa foi utilizada nesse constructo, por envolver dados descritivos diretamente ligados à situação pesquisada. Para Lüdke; André, (2018, p. 20), “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. A utilização dessa metodologia justifica-se pelo valor dado aos significados apresentados pelos documentos às ações desenvolvidas.

A pesquisa bibliográfica pode ser considerada como “um tipo específico de pesquisa documental, que envolve especialmente documentos como artigos científicos, dissertações, teses, capítulos e livros” (Mattar; Ramos, 2021, p. 127). Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, utilizou-se como procedimento a seleção de livros, artigos publicados em periódicos educacionais, teses, como também a triagem de documentos que organizam a EaD no Brasil, para a fundamentação do estudo no que se refere aos aspectos da formação de professores no Estado de Alagoas.

A seleção dos materiais utilizados para a construção das discussões e análises do estudo, foi realizada por meio de fontes bibliográficas apresentadas em estudos de pesquisadores no contexto da EaD na UFAL: Mercado (2004, 2007, 2009); Lima (2008); Silva (2019), que proporcionam discussões sobre o curso de Pedagogia EaD/UFAL, os aspectos históricos do curso, como também as necessidades de mudanças para o Sistema UAB, entre outros estudos

no tocante a trajetória e o crescimento da Universidade Federal de Alagoas para a formação acadêmica e profissional dos sujeitos alagoanos.

### **AS PRIMEIRAS INICIATIVAS PARA A OFERTA DA EAD/UFAL**

A UFAL é a primeira instituição a oferecer curso de graduação na modalidade a distância em Alagoas, no Centro de Educação (CEDU), visando à formação dos professores da rede pública que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo, também o primeiro curso de graduação a distância a ser reconhecido pelo MEC em Alagoas.

Os estudos para implantação da EaD em Alagoas surgem, ainda, na década de 1990 quando um grupo de professores do Curso de Pedagogia presencial da UFAL, entendendo as demandas da formação docente no estado de Alagoas, buscam entender o funcionamento desse processo, e se capacitar para abranger as possibilidades da formação de professores.

Os professores do CEDU, reconhecendo que EaD tem como uma de suas características principais, atender a um público que necessita de formação continuada, mas não tem disponibilidade ou condições para frequentar aulas presenciais regularmente e percebendo esta necessidade em Alagoas, em 1997, iniciou os preparativos para inserir-se nesse novo contexto com vistas de atender a essa clientela, através da capacitação de dois docentes do CEDU no Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, ofertada pela Universidade de Brasília (UnB) (Lima, 2008).

Mas, não só por esta necessidade, como também por Alagoas se apresentar como o estado que historicamente ranqueia índices negativos relacionados às políticas públicas, inaugurou no Nordeste brasileiro, um novo formato de educação que visava contribuir para os processos de democratização do conhecimento e da formação docente, diminuindo as distâncias geográficas, elemento este que dificultava e impossibilitava milhares de professores a atenderem à exigência formativa legal, instituída pela LDB (Silva, 2019).

Pensando na possibilidade de contribuir com o processo de formação, bem como com a qualidade educativa desses profissionais, a EaD na UFAL teve seu início em 1998, no Centro de Educação, através das ações do Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos (PROMUAL) junto aos municípios alagoanos, com o objetivo de viabilizar uma formação em nível superior capaz de tornar real a possibilidade de qualificar professores da rede pública, diminuindo o grave quadro de menos de 10% dos professores terem graduação e a maioria serem leigos ou terem formação em nível médio (Mercado, 2007).

Dessa forma, o CEDU se compromete com a formação desses professores e oferece várias oportunidades a centenas de pessoas de diversos municípios alagoanos. A primeira turma, ofertada em 1998, ficou conhecida como a turma dos 300, foi ofertada para 300 alunos de 64 municípios alagoanos. Em 2001, implantou um Núcleo Polo no município de Penedo, abrangendo a oferta para mais 238 alunos. Em 2002, com a crescente procura, implantou o núcleo polo de Viçosa com outros 178 alunos e o núcleo Polo Xingó com mais 250 alunos. Em 2004 realizou a abertura de mais dois polos localizados no município de Maceió, com 250 alunos e em São José da Laje com 300 alunos (Cedu/Ufal, 2019).

Após esse período, algumas mudanças ocorreram no processo formativo por meio da EaD no Brasil e, conseqüentemente, a UFAL começa a organizar um novo formato de educação para atender as novas exigências demandadas pelo Ministério da Educação. O ano de 2006 passa a ser um divisor na história da EAD/UFAL, pois esta deixa de ser uma ação quase que exclusiva do NEAD/Cedu e entra na ordem do dia de várias Unidades Acadêmicas e outras áreas, tendo em vista editais das agências de fomento, da Seed/MEC e do início das discussões da constituição de uma Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Mercado, 2007). Dentro dessas perspectivas, novas propostas de cursos de graduação começam a se organizar, visando a melhoria do processo da formação superior em EaD na UFAL.

### **O SISTEMA UAB E O NOVO FORMATO DO CURSO DE PEDAGOGIA EAD/UFAL**

A Universidade Aberta do Brasil foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Isso permitiu que muitas cidades e instituições de ensino pudessem ofertar cursos EaD para professores que já atuavam sem uma formação superior. O documento destaca, entre outros objetivos: “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (Brasil, 2006).

A criação da UAB, portanto, foi vista como “um avanço na concretização de políticas eficazes de formação de professores e preparo para o estabelecimento de uma sociedade baseada na informação e no conhecimento através de investimentos no acesso da população ao ensino superior” (Oliveira, Fumes, 2008, p. 55). O Sistema busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da Educação a Distância, o que tem contribuído no processo de formação dos sujeitos.

A UAB iniciou com a oferta do curso piloto de Administração a Distância, financiado pelo Fundo das Estatais, através do Banco do Brasil. Nesse contexto, o MEC, com a finalidade de atender à demanda das empresas estatais em termos de qualificação dos seus servidores públicos, propõe, em parceria com 25 IFES, a criação de um curso de Graduação em Administração, na modalidade à distância, e a UFAL está entre elas (Mercado, 2007).

Com a possibilidade de ampliar a oferta de novos cursos na modalidade a distância, no âmbito da UAB, em 2007, a Seed/MEC lança Edital para fomentar o Sistema UAB, articulando e integrando experimentalmente IFES, municípios e estados, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta do ensino superior público e gratuito no país, na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Nessa perspectiva, são aprovados novos projetos de cursos para a UFAL, com oferta de 50 vagas cada curso, em quatro polos de apoio presencial em Alagoas. Os cursos foram: Administração, Sistema de Informação, Pedagogia e Física (Mercado, 2007).

A EaD da UFAL continua contribuindo de forma significativa na vida de muitas pessoas, que encontraram na modalidade a possibilidade de obter uma formação em nível superior. Até o ano de 2022, a EaD/UAB/UFAL, distribuída em 13 polos, totalizou 3.187 estudantes formados nos cursos de graduação, e outros 966 formados nos cursos de pós-graduação.

A partir de 2023, três novos municípios são aprovados tornando-se polos UAB, passando para 16 o número de polos instalados no estado (Maceió, Arapiraca, Cajueiro, Boca da Mata, Porto Calvo, Maragogi, São José da Laje, Delmiro Gouveia, Olho D'Água da Flores, Coruripe, Palmeira dos Índios, Piranhas, Santana do Ipanema, Penedo, Matriz de Camaragibe). Desse total, a UFAL se faz presente em 11 desses polos (Maceió, Arapiraca, Cajueiro, Boca da Mata, Porto Calvo, Maragogi, São José da Laje, Delmiro Gouveia, Olho D'Água da Flores, Coruripe e Palmeira dos Índios), proporcionando formação docente e profissional do litoral ao sertão alagoano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD, implantada em diversas instituições públicas de ensino superior, tem contribuído de forma significativa para a formação docente no Brasil. Em Alagoas, por exemplo, diversos professores tiveram a oportunidade de receber formação em nível superior por meio da EaD, uma vez que muitos desses profissionais exerciam suas atividades docentes, apenas, com o magistério e não tinham como cursar uma graduação de forma presencial.

A UFAL, por ser a instituição pioneira na oferta da modalidade EaD em Alagoas, com o Curso de Pedagogia, pôde oportunizar formação docente a centenas de profissionais que atuavam sem a formação exigida pela LDB 9394/96. Ao considerar esses aspectos importantes para a formação docente em Alagoas, o estudo se dispôs a discutir o processo de implantação da EaD na UFAL, como também o percurso e a contribuição da modalidade para a formação dos professores no Estado. Nesse sentido, a pesquisa buscou responder a contribuição da UFAL e do Curso de Pedagogia EaD para a formação docente em Alagoas, 25 anos após sua instalação na instituição.

É fato que, ainda hoje, existem alguns aspectos que precisam ser estudados e aprimorados pela instituição e pelos órgãos de financiamento do governo federal, visando o avanço no processo da formação na EaD, a exemplo, evitar a evasão dos estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação (Lato Sensu), como também aperfeiçoar a oferta regular desses cursos, levando em consideração as demandas educacionais enfrentadas na contemporaneidade. Aspectos que podem ser investigados, inclusive, por outras pesquisas, e que possam apresentar possibilidades de melhoria ao processo formativo no contexto da EaD na UFAL.

Certamente, as discussões aqui discorridas não darão como encerrados os estudos propostos, mas, servirão para o início de novas investigações, a partir da implantação da EaD na UFAL, como também o desenvolvimento da formação docente em Alagoas, contemplando, inclusive, outras instituições públicas de ensino superior no estado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, de 20 de dez 1996. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 29 de jun. de 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, 9 jun. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 12 nov. 2021.

CEDU/UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia Modalidade a Distância**. Maceió: UFAL, 2019.

LIMA, Maria Aparecida de Araújo. EaD: percepção dos professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008. cap. 6, p. 119-130.



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologias da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo et al. Formação de professores em serviço: o curso de graduação em pedagogia a distância da UFAL. In: KULLOK, M. B. G; MERCADO, L. P. L. (org.). **Formação de professores: política e profissionalização**. Maceió: PPGE/CEDU; EDUFAL, 2004. cap. 11, p. 195-211.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Institucionalização da educação a distância na universidade pública: o caso da UFAL. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2007. cap. 13, p. 237-253.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. (org.). **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2009.

OLIVEIRA, Aristóteles da Silva; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Inclusão digital do professor universitário para atuar na educação online. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo (Org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2008. p. 53-81.

SILVA, Elza Maria da. **O curso de pedagogia a distância da UFAL: narrativas sobre implantação, desafios e impactos na vida profissional dos egressos das primeiras turmas (1998, 2001, 2002, 2004)**. 2019. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

## ESTÁGIO DE DOCÊNCIA ONLINE: REFLEXÕES DAS PRÁTICAS AUTORAIS UTILIZANDO TDIC NA EDUCAÇÃO FÍSICA

1066

ALMEIDA, Douglas Vieira de<sup>438</sup>  
MERCADO, Luis Paulo Leopoldo<sup>439</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta a observação e prática pedagógica em sala de aula online vivenciada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no curso de Licenciatura em Educação Física, para cumprimento do Estágio de Docência do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no período de fevereiro a junho de 2021, com aulas semanais transmitida pelo *Google Meet*, utilizando recursos mediados pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC), desenvolvendo uma maior qualidade nas aulas práticas planejadas pelo professor e o estagiário.

**Palavras-chave:** TIC, Educação Física, Estágio de Docência.

### INTRODUÇÃO

O Estágio de Docência está inserido na formação de Doutorado, com foco na formação de professores em tempos de pandemia. Aprender bastante para somar com a minha pesquisa, pude ministrar a prática com recursos tecnológicos que favoreciam uma aprendizagem ativa e será muito importante para somar com a pesquisa.

O Estágio de Docência ocorreu no curso de Licenciatura em Educação Física da UFAL, com acompanhamento das atividades realizadas pelo professor no componente curricular Técnicas de Informática e Comunicação, com carga horária de 54h, ministrada online no contexto da pandemia da Covid-19.

Nas aulas foi discutida a importância das TIC na Educação Física, potencialidades pedagógicas e os desafios que emergem a partir da introdução destas na prática educativa e suas relações nos espaços de aprendizagem e a elaboração de projetos com atividades práticas envolvendo TIC nas aulas de Educação Física. Tudo era novo no período da pandemia, mas com adequado planejamento, pudemos desenvolver as aulas para os estudantes de Educação Física da melhor forma.

Os objetivos trabalhados ao longo das aulas foram: analisar mudanças que estão sendo produzidas nos espaços educativos e nos processos de ensino-aprendizagem com a integração

<sup>438</sup> Douglas Vieira de Almeida. Universidade Federal de Alagoas. douglas.almeida@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-4660-4080>, <http://lattes.cnpq.br/5752717803801048>.

<sup>439</sup> Luis Paulo Leopoldo Mercado. Universidade Federal de Alagoas. luispaulomercado@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>, <http://lattes.cnpq.br/5780536667755396>.

das TIC e seus efeitos; explorar as possibilidades das TIC nos processos de ensino-aprendizagem, com temáticas de interesse para sua especialidade e a partir de modelos práticos.

As aulas expositivas dialogadas e práticas foram desenvolvidas de forma síncrona no *Google Meet* e no *Whatsapp* da turma com materiais escritos e audiovisuais, utilizando recursos das TIC a fim de possibilitar aos estudantes autonomia na busca e no tratamento das informações recebidas e pesquisadas. Trabalhos em grupos com textos/atividades de referência para discussão, a partir do material disponibilizado no blog <http://ticedfisicaufal.blogspot.com/>. As atividades envolveram textos de referência para discussão e utilização de diferentes recursos tecnológicos: animação, história em quadrinhos digitais (HQD), nuvem de palavras, mapa conceitual e infográficos.

## DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

O início do componente curricular foi marcado por uma série de novas aprendizagens e novas dinâmicas, permitindo aprendizagem de diversas formas e diversos recursos que poderia usar em sala de aula no contexto online. O professor orientador explicou a importância de cada momento em sala de aula, e como era importante o planejamento para que tudo tenha uma boa fluidez. Deixou o estagiário à vontade para contribuir com ele na elaboração das atividades e de cada conteúdo que seria ministrado em sala de aula.

Primeira aula: apresentação do professor e do estagiário. Apresentação do plano de curso e metodologia do componente curricular. Criação do Padlet do grupo na temática relacionada as TIC e Educação Física Escolar para ser o espaço para publicar as atividades didáticas construídas pelo grupo



<https://padlet.com/alvarocarvalho/52wevkytb9iqln4>

Quadro 1 - Padlet dos estudantes

Grupo	Link Padlet
Grupo 1	<a href="https://padlet.com/nicoledemelo21/7c53jxbgp0f0kd19">https://padlet.com/nicoledemelo21/7c53jxbgp0f0kd19</a>
Grupo 2	<a href="https://padlet.com/milennequiteria85/7vov5f4avnnztswh">https://padlet.com/milennequiteria85/7vov5f4avnnztswh</a>
Grupo 3	<a href="https://padlet.com/mikellylins/grupo3">https://padlet.com/mikellylins/grupo3</a>
Grupo 4	<a href="https://padlet.com/alvarocarvalho/52wevkytb9iq1qn4">https://padlet.com/alvarocarvalho/52wevkytb9iq1qn4</a>
Grupo 5	<a href="https://padlet.com/angelocordeiro1/Bookmarks">https://padlet.com/angelocordeiro1/Bookmarks</a>
Grupo 6	<a href="https://padlet.com/danielcanuto2001/18mf2md2vif1edng">https://padlet.com/danielcanuto2001/18mf2md2vif1edng</a>
Grupo 7	<a href="https://padlet.com/pedroazevedo6/gilhpu1xlxebzspo">https://padlet.com/pedroazevedo6/gilhpu1xlxebzspo</a>

Fonte: <http://ticedfisicaufal.blogspot.com/p/padlets-dos-estudantes.html>

Segunda aula: TIC na cultura digital. Construção de infográfico no Canva sobre TIC e histórias de vida: processo de inclusão digital, no qual os estudantes refletiram sobre as formas nas quais utilizam as TIC para as atividades do dia-a-dia e para a aprendizagem.

Terceira e quarta aula - vulnerabilidade na internet. Construção de cartilha de orientação, a partir da pesquisa do tema desafios e riscos relacionados a conteúdo online. usando histórias em quadrinhos digitais (HQD), orientando a (1) escola, (2) pais, (3) professores; (4) professores de Educação Física e (5) estudantes em como lidar com os perigos da internet, frente a um dos desafios listados. Para a construção de HQD trabalhamos com leituras de artigos de revistas online que abordam temáticas relacionadas aos perigos na internet: Grupo 1 - Conteúdo impróprio por faixa etária; Grupo 2 - *Bullying* e *Cyberbullyng*; Grupo 3 - Conteúdos ilegais (por exemplo, racismo e pornografia infantil); Grupo 4 - Falta de verificação de conteúdo (*fake news*, *fake science*); Grupo 5 - Incitação a prejudicar-se; Grupo 6 - Violações de direitos humanos/difamação; Grupo 7 - Anúncios impróprios e publicidade para crianças; e Grupo 8 – Privacidade. Publicação das cartilhas construídas no formato de HQD. Roteiro da HQD: a) Descrição do tema escolhido; b) Apresentação dos personagens; c) Apresentação do ambiente (cenário); d) Desenvolvimento da relação entre os personagens e o ambiente; e) Apresentação de uma situação problema; f) Ampliação da situação problema até chegar ao ponto alto da história; g) condução da história até a solução do problema e encerramento da história. O roteiro e a HQD foi disponibilizada no padlet do grupo.

Atividade 3: HQD



Fonte: <http://ticedfisicaufal.blogspot.com/p/padlets-dos-estudantes.html>

Quinta aula – pesquisa sobre esportes pouco conhecidos no Brasil, como: Badminton, Tchoukball, Hóquei sobre Grama, Chess-Boxing (Xadrez com Boxe), Sepak Takeraw, Handbeach, Wakeboard, Rugby, Showboard Cross, Bobslead, Corfebol, Dodgball, Bete ombro, dentre outros.

Pesquisaram as informações sobre o mesmo e organizaram uma apresentação no Prezzi com tópicos relacionados ao esporte: histórico; normas/regras; exigências físicas, técnicas e táticas; mercado de trabalho e atuação profissional; o que torna esse esporte importante para inclusão em competições internacionais?; sequência de fotos ou vídeo de curta duração mostrando as principais etapas do esporte.

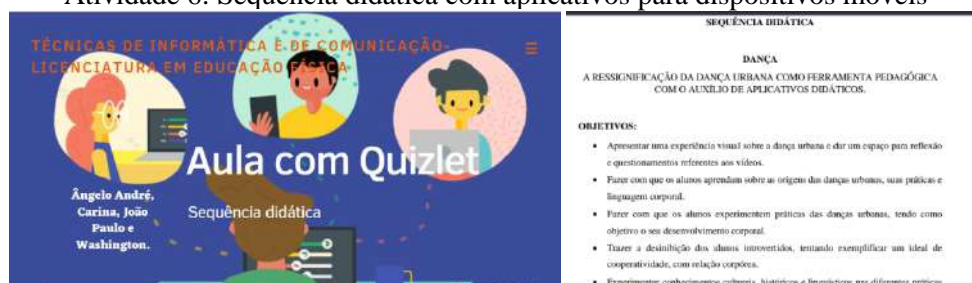
Sexta e sétima aula – foram explorados conteúdos curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Educação Física. Cada grupo acessou o site da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> no ícone BNCC em Planilha para definir os componentes curriculares e o ano do Ensino Fundamental (1º a o 9º ano) ou Ensino Médio para trabalhar na Educação Física. Escolheram uma série com uma unidade temática, dois objetos do conhecimento e três habilidades a serem trabalhadas utilizando aplicativos de educação móvel.

Oitava aula –elaboração de proposta de aulas utilizando aplicativos de educação móvel. Cada grupo organizou uma aula utilizando aplicativo móvel a partir das propostas disponíveis no livro Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários (CARVALHO, 2015). O planejamento da aula deveria contemplar: título da aula relacionado diretamente com o conteúdo ou com o tema a ser trabalhado: artes marciais, dança, lutas, atividades rítmicas, ginástica, atividades circenses, educação do corpo na escola, esportes, Educação Física e meio ambiente, Educação Física na Terceira Idade, atividades lúdicas,

exercícios físicos nas aulas de Educação Física; objetivos da aula; conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o estudante; desenvolvimento metodológico; recursos; avaliação; bibliografia.

Foi sugerido os aplicativos de dispositivos móveis: *Active Text Book, Aurasma Studio, C:Geo, Calaméo, Cogi, Edmodo, Educreations e Show me, Google Drive, GosoapBox, Habitica, Imagechef, Kahoot, LensooCreate, Neapod, Powtoon, QRCode, Skype, Google Hangouts e Viber, StudyBlue, Tagxedo, TeamUp, Tellagami, Text2Mindmap, ToonDoo e Unity3D.*

#### Atividade 6: Sequência didática com aplicativos para dispositivos móveis



Fonte: <http://ticedfisicaufal.blogspot.com/p/padlets-dos-estudantes.html>

Nona aula – construção de mapas conceituais - exergames nas aulas de Educação Física. Exergame abrange uma ampla gama de jogos que têm como similaridade requerer que o usuário realize algum tipo de esforço físico.

Os estudantes pesquisaram na internet o tema exergames como ferramenta pedagógica para as aulas de Educação Física, analisando: importância dos exergames na vida de crianças e adolescentes; finalidade dos exergames para: reabilitação, Educação Física, atividade física/fitness, combate a obesidade; dispositivos são comumente utilizados nos exergames? Que tipo de tecnologia de captação de movimento e controle é utilizado no jogo; importância do movimento no exergames; possibilidades de uso dos exergames nas aulas de Educação Física; descrição de um dos exergames abaixo, informando: usuários, tecnologias envolvidas, movimentos que o jogo exige que sejam feitos por parte dos usuários.

Atividade 7: Mapas Conceituais



1071

Décima primeira aula - pesquisa na internet: teses, dissertações, livros e artigos de periódicos na área de Educação Física, a partir do tema da pesquisa sorteado a cada dupla/trio, pesquise na internet: um livro ou capítulo de livro; uma tese; uma dissertação; quatro artigos de periódicos qualis Capes. Elabore as referências dos mesmos de acordo com a ABNT. Foram trabalhados pelos grupos os temas relacionados as aulas de Educação Física: artes marciais; brincadeiras: educação do corpo ma escola; atividades lúdicas; atividades rítmicas; esportes de aventura na escola; atividades rítmicas; lutas; jogos; modaliddaes esportivas de combate; esportes indígenas; atividade circense; acampamentos e excursões.

Os materiais selecionados compuseram relatório a ser publicado no padlet da dupla/trio contendo: tema da pesquisa; referência completa do livro ou capítulo, artigos, tese ou dissertações; resumo; palavras-chaves; link no qual está localizado e que ao ser clicado leve ao texto original.

Décima segunda aula – Aprendendo a utilizar as ferramentas do Excel. Uma breve introdução sobre o Microsoft Excel. Demonstração de fórmulas e o reconhecimento das funções do Excel, com o objetivo de decodificar esquemas básicos do Excel como ferramenta de trabalho para Educadores Físicos, além da proposição da planilha de Excel para acompanhamento e organização financeira, no caso do *Personal trainer*.

**Roteiro da atividade:** Construir uma planilha com dados fictícios de possíveis estudantes de educação Física, devendo tratar nome completo, altura, idade, peso e outras informações que permitam simular o acompanhamento desses sujeitos em benefício de suas condições físicas.

### Atividade 9: Planilhas Excel



Fonte: <https://padlet.com/mikellylins/grupo3>

Décima terceira aula – produção e registros em vídeo. Atividade: vídeo da coreografia da dança trabalhada pelo grupo. Nesta atividade os grupos produziram um vídeo explicando a dança e mostrando os passos da dança e uma coreografia escolhida pelo grupo. Cada grupo deverá construir uma apresentação conhecendo a dança no mundo escolhida: importância da dança nas aulas de Educação Física; história da dança escolhida; características da dança; origem da dança e local na qual é praticada; matéria com fotos ou vídeo no Youtube com o passo a passo da dança; aprendizagem em aulas de Educação Física com a dança escolhida.

Décima quarta aula - apresentação e disponibilização dos vídeos das danças nos padlets dos grupos. Avaliação da aprendizagem no componente curricular.

### AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

A experiência vivenciada no Estágio de Docência de forma online confirmou as expectativas criadas antes do estágio. A composição da equipe (professor e estagiário) funcionou de maneira muito homogênea. Os estudantes, sujeitos que, embora construídos coletivamente, apresentam características e necessidades individuais. Nesse sentido, a sala de aula se percebe como um acontecimento, mesmo que de forma online, experienciado a cada dia, sob novos olhares e com situações diferentes que precisam ser avaliadas e/ou repensadas para que o processo de ensino e aprendizagem se mostre eficaz e coerente com o objetivo do professor. O professor desenvolve melhores práticas pedagógicas e, nesse âmbito, a prática pedagógica usada pelo professor era coerente às necessidades da turma, mostrando uma metodologia adequada e responsável frente aos sujeitos que se pretendia formar.

O fazer pedagógico, portanto, precisa ser um processo de bastante planejamento e reflexão, com as adequações necessárias às particularidades de cada estudante. Ser professor



exige não apenas uma boa formação acadêmica, mas também é importante uma vivência de sala de aula para pensar nas teorias aprendidas e aplicá-las ou refutá-las, e esta experiência vivenciada será de fundamental importância para mim como professor. É preciso apontar, ainda, que o diálogo e a mediação que o professor tem com estudantes é um fator decisivo para que tudo caminhe em perfeitas condições, pensando a Universidade além dos muros e trazendo, de fato, o mundo do estudante para dentro do ambiente acadêmico, já que as experiências dos estudantes também são fundamentadas com projetos culturais em parceria com toda a Universidade. Esses momentos de aprendizagem são fatores ímpares para o crescimento de cada profissional, e é fundamental que o professor a todo instante, busque se aperfeiçoar para deixar esses momentos cada vez melhores.

A formação acadêmica unida às experiências em sala de aula através do Estágio permite ao professor em formação inicial, vivenciar práticas que podem ser trazidas para dentro da universidade, as quais podem ser pensadas de forma coletiva e (re)planejadas para possíveis aplicações enquanto professor real. Tornar-se professor, de fato, e não apenas um mero professor, exige essas práticas para nos tornamos cada vez melhores no que fazemos, e ver os nossos estudantes desde a fase inicial de sua vida acadêmica, crescerem enquanto sujeitos críticos diante de realidade em que vivem, não tem preço.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ana A. (org). **App para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários**. Lisboa: Ministério da Educação/DGE, 2015. Disponível em: <https://erte.dge.mec.pt/noticias/apps-para-dispositivos-moveis-manual-para-professores-formadores-e-bibliotecarios>

## ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

1074

LIRA, Mayara teles Viveiros de<sup>440</sup>  
OLIVEIRA LIMA, Mariana Stephane<sup>441</sup>  
FEITOZA ARAÚJO, Carlos Eduardo<sup>442</sup>

### RESUMO

O presente estudo apresenta um relato de experiência vivenciado no Estágio Supervisionado I - Gestão Educacional, realizado pelos estudantes do 6º período do curso de licenciatura em Pedagogia na Ufal campus Sertão em Delmiro Gouveia-AL. O objetivo desse estudo foi implementar o exercício da gestão e da representação estudantil por meio de ações formativas, no formato de oficina, com os estudantes do ensino médio de escola estadual de Delmiro Gouveia – AL, desenvolvendo suas habilidades e competências a partir das aprendizagens desenvolvidas por meio das TDIC, visando sua inserção futura nos cursos de formação inicial (graduação) e no próprio mercado de trabalho. Portanto, a partir de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, observação *in lócus*, análise do PPP, e oferta de oficinas, foi possível desenvolver ações didático-pedagógicas que envolvessem desde o planejamento de ações do professor, às ações inovadoras e a participação ativa do estudante.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Gestão Educacional; Pedagogia.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo se dedica a apresentar a experiência vivenciada durante o Estágio I em Gestão Educacional no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) no Campus Sertão – Delmiro Gouveia. O estágio curricular supervisionado é compreendido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2018, em consonância com Pimenta (2004) como um instrumento potencializador do processo formação de um professor reflexivo, é um componente obrigatório que visa à implementação do fazer pedagógico e a própria profissionalização do docente, por meio de experiências e de vivências das práticas

<sup>440</sup> Professora Mestra Mayara Teles Viveiros de Lira. Professora Assistente Substituta do Curso de Pedagogia da Ufal/Campus Sertão - Delmiro Gouveia. E-mail: Mayara.teles@cedu.ufal.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3009-9166>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1795504928946306>

<sup>441</sup> Mariana Stephane Oliveira Lima. Discente do 7º período do Curso de Pedagogia da Ufal/Campus Sertão – Delmiro Gouveia. Email: [marianasoliveiralima@gmail.com](mailto:marianasoliveiralima@gmail.com); Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2495-7914>; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8437386436176141>

<sup>442</sup> Carlos Eduardo Feitoza Araújo. Discente do Curso de Pedagogia Atualmente no 7º periodo da Ufal/Campus Sertão-Delmiro Gouveia. Email: [ude123110@gmail.com](mailto:ude123110@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4819-7152> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9884567526516325>

educacionais durante o estágio, que proporcionam ao estudante, um contato com a realidade na qual atuará.

Nosso principal objetivo na experiência de estágio I, foi implementar o exercício da gestão e da representação estudantil por meio de ações formativas, no formato de oficina, com os estudantes da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio de escola estadual de Delmiro Gouveia – AL, desenvolvendo suas habilidades e competências a partir das aprendizagens desenvolvidas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) voltadas à educação, visando sua inserção futura nos cursos de formação inicial (graduação) e no próprio mercado de trabalho.

Trata-se de um estudo de caso, que discute a observação do espaço educacional, a inutilização da sala de informática pelos estudantes, realização de um mapeamento sobre o nível dos estudantes frente ao uso das TDIC e a reflexão do papel do estágio de gestão educacional para a formação do pedagogo amparado pelas TDIC.

## **METODOLOGIA**

Este estudo se apoia na abordagem qualitativa, envolvendo uma unidade de análise (YIN, 2005). O instrumento de coleta de dados foi a observação *in lócus* e, utilizamos como técnica a análise de documento (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2013), sendo este, o Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP.

O universo da pesquisa compreende uma escola estadual de ensino médio da cidade de Delmiro Gouveia – AL. O estudo foi realizado 09/09/2022 até 02/12/2022. O objetivo foi implementar o exercício da gestão e da representação estudantil por meio de ações formativas, no formato de oficina, com os estudantes da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio de escola estadual de Delmiro Gouveia – AL, desenvolvendo suas habilidades e competências a partir das aprendizagens desenvolvidas por meio das TIDC visando sua inserção futura nos cursos de formação inicial (graduação) e no próprio mercado de trabalho.

Destacamos como elementos de análise: a) observar o ambiente escolar a fim de compreender qual a lacuna poderia ser preenchida a partir da ação dos estagiários com a finalidade de somar às atividades e ações já desenvolvidas na escola; b) verificar por meio de enquete e mapeamento do nível dos estudantes do ensino médio acerca do conhecimento sobre as TDIC; c) definir os estudantes que poderiam e desejariam participar da oficina; d) organizar, ministrar e certificar a oficina. Foram analisados o PPP da escola, a enquete com a

representação do mapeamento sobre o nível de conhecimento dos estudantes sobre as TDIC, além da bibliografia para fundamentar a organização e estruturação do trabalho e do plano de intervenção aplicado.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

De acordo com Pimenta (2004) o estágio supervisionado é uma vivência essencial na formação de todo o profissional da educação, isto é, um elemento chave, pois, através do estágio, os estudantes ganham conhecimentos necessários para lecionar, dialogar, se expressar através de opiniões, conhecimentos, identidade e valores.

Em consonância com o parecer CNE/CP n. 09, Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, o PPC (2018), assim como as autoras Luck (2013) Pimenta (2004) refletem e contribuem para a área de gestão educacional dentro do curso de pedagogia, compreendendo ainda que é no estágio que as possibilidades e desafios são postos em prática. Entendem que o estágio traz grandes benefícios para as pessoas através de diversos fatores os quais ajudam e contribuem em suas formações profissionais, em ter um desempenho/ação melhor estabelecido dentro de suas áreas de atuação.

De acordo com o PPC do curso de Pedagogia da Ufal/Sertão (2018, p. 29) o/a pedagogo/a deve ser formado para atuar na “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo dos processos educacionais em contextos diversos”, alicerçados nas competências e habilidades assegurados no PPC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais dispostas na Resolução CNE/CP de 01 de julho de 2015, nas Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia.

Para alcançar este perfil de egresso/a deve-se associar a prática docente às TDIC como forma de desenvolver o papel do professor para o século XXI de acordo como descrito por Kenski (2013), Moran (2017) e Ramal (2022). Nessa direção, as TDIC vêm sendo utilizadas para alargar a compreensão de sala de aula, além de favorecer a construção do conhecimento, estimulando a autonomia, autoria e participação ativa do estudante em/para sua formação.

Diante do exposto e após a realização da observação no campo de estágio, estudo do meio para a construção do projeto de intervenção e da realização de enquete para compreender o nível do mapeamento dos estudantes frente ao uso das TDIC, conseguimos notar que os estudantes, apesar de suas habilidades com as tecnologias móveis, possuíam grande insegurança e até receio de uso do computador tradicional.

Realizamos uma enquete com abordagem qualitativa e chegamos à um total de 70% dos estudantes do ensino médio que não sabiam usar um computador tradicional (monitor, mouse, CPU, som e relacionados) e 90% que não tinham conhecimento dos programas básicos de informática.

A partir daí foram pensadas, tomando como referência o projeto trabalhado na escola a partir do “Projeto de Vida” em cumprimento ao previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), bem como em Kenski (2013), Moran (2017), Ramal (2022) a estrutura de duas Oficinas com o objetivo de desenvolver competências e habilidades a partir de conceitos básicos em relação ao uso do computador. Organizamos em duas etapas: uma de introdução às TDICS e outra de utilização do pacote Microsoft.

Tomamos como ponto de partida que a compreensão de tais conceitos, competências e habilidades são fundamentais para o assertivo e consciente uso das TDIC, uma vez que, servirá de base para sua inserção futura nos cursos de formação inicial (graduação) e no próprio mercado de trabalho.

A realização da oficina nos proporcionou grande oportunidade de aprendizagem tanto sobre os aspectos da gestão que esteve sempre aberta e participativa, nos apoiando em nossa vivência, como estimulando a presença e participação dos estudantes, assim como voltadas às experiências do próprio trabalho do professor tendo como foco o uso das TDIC.

Foi possível desenvolver por meio de ações didático-pedagógicas desde o planejamento de ações do professor, a ações inovadoras e a participação ativa do estudante, como descrito por Kenski (2013), Moran (2017) BNCC (2018), Ramal (2022).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da vivência do estágio supervisionado realizado no âmbito escolar podemos destacar vários aspectos importantes para a nossa análise, como: o que seria gestão educacional na prática, a importância dos gestores à frente da unidade escolar, os desafios enfrentados, a verificação do PPP da escola, compreensão da organização e atuação da representação estudantil, além da lacuna sobre as TDIC que nos direcionou ao problema dessa pesquisa.

Embora a escola seja bem organizada, e o trabalho dos gestores ativo, vimos uma oportunidade na triangulação entre a gestão escolar, representação estudantil e o uso das TDIC. A partir da vivência realizada conseguimos implementar o exercício da gestão e da representação estudantil por meio de ações formativas, no formato de oficina, com os estudantes

da 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série do ensino médio de escola estadual de Delmiro Gouveia – AL, uma vez que contribuímos para desenvolvendo das habilidades e competências a partir das aprendizagens desenvolvidas por meio das TIDC e pacote Microsoft, além disso, conseguimos junto aos estudantes prospectar sua inserção futura nos cursos de formação inicial (graduação) e no próprio mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

Curso de Licenciatura em Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Alagoas (Ufal) Campus Sertão – Delmiro Gouveia, 2018**. Acesso em 03 de março de 2023. Disponível em: [https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus\\_sertao/projeto-pedagogico-pedagogia-licenciatura-2018.pdf/view](https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus_sertao/projeto-pedagogico-pedagogia-licenciatura-2018.pdf/view)

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, Brasília 15 de Maio de 2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n. 09, de 06 de agosto de 2001. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 de janeiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de Maio de 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 de setembro de 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. Socorro L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. del P. Metodologia de Pesquisa. 5 ed. Trad. Daisy Vaz De Moraes. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

YIN. R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LUCK, Heloisa. Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional - Vol. II - Série Cadernos de Gestão. Petrópolis:61 Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. “Metodologias ativas e modelos híbridos na educação”. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. CRV, p.23-35, 2017, Curitiba. Disponível em [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf). Acesso em 04/03/2023.

## ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS NO ENSINO ONLINE EMERGENCIAL EM AULAS DE MATEMÁTICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19

1079

SOARES, Tamara Belmira da Sylveira Guimarães<sup>443</sup>

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo<sup>444</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa em andamento que tem como objetivo investigar as estratégias didáticas mediadas pelas TDIC usadas por professores de Matemática do Ensino Médio em quatro unidades escolares da Rede Pública Estadual de Educação de Alagoas durante o Ensino Online Emergencial (EOE), descrevendo os fatores que contribuíram para o desenvolvimento dessas estratégias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória e descritiva, com abordagem de casos múltiplos. O *lôcus* são quatro escolas estaduais da cidade de Maceió, tendo como sujeitos/participantes quatro professores de Matemática. Os instrumentos adotados para coleta de dados são a pesquisa documental, o questionário e a entrevista online individuais.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Ensino Online Emergencial. Ensino da Matemática. Estratégias Didáticas.

### INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 afetou a todos os setores da sociedade em diferentes países, independentemente de suas riquezas ou regime político. Na educação, em virtude do isolamento social e fechamento das unidades escolares por tempo indeterminado, foi delegado às famílias a função de mediar o conhecimento para seus filhos em parceria com uma escola bem distante do que concebíamos até então. Já os professores, tiveram que revisitar suas práticas pedagógicas, “reaprendendo a ensinar”, motivados sobretudo pelos objetivos de alcançar, engajar e manter o maior número possível de alunos em suas aulas online.

No Brasil, não foi diferente, em Alagoas, por exemplo, quando as escolas fecharam, o fim do 1º bimestre de 2020 estava próximo, e antes mesmo que ocorressem as primeiras avaliações da aprendizagem, professores e alunos se viram separados fisicamente. Além da doença, da morte, do desemprego e da fome, o abismo social e educacional também aumentava.

Com crianças e jovens longe das escolas e com restrições de acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), a previsão feita por Kenski (2018, p.115),

<sup>443</sup> Tamara Belmira da Sylveira Guimarães Soares. Universidade Federal de Alagoas. tamara.soares@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-0123-8745>, <https://lattes.cnpq.br/1800307266850295>.

<sup>444</sup> Luis Paulo Leopoldo Mercado. Universidade Federal de Alagoas. luispaulomercado@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>, <http://lattes.cnpq.br/5780536667755396>.

quando abordou a temática sobre o futuro das relações entre novas educações e tecnologias, se cumpriu: “a lacuna que havia há dez anos entre os que tinham e os que não tinham acesso a computadores e rede vai ampliar”. Claro que à época desta previsão, a pesquisadora não contava com uma pandemia para fomentar essa lacuna.

Com a necessidade de isolamento e distanciamento social para mitigar o contágio pelo vírus, todos os países precisaram estabelecer estratégias para que o ensino não parasse e a tal lacuna citada por Kenski (2018) não aumentasse. Essa mobilização mundial consequentemente, não traz apenas soluções a curto prazo. De acordo com a Nota Informativa da Unesco, referente ao Setor de Educação (UNESCO, 2020, p.1):

(...) o planejamento de estratégias integrais de ensino a distância deve ser orientado tanto pelas necessidades de mitigação imediata quanto pelas metas de longo prazo. Além da resposta à crise atual, os esforços para implementar o ensino a distância em larga escala para todos os níveis da educação oferecem lições valiosas e podem lançar as bases para objetivos de longo prazo para construir sistemas educacionais mais abertos, inclusivos e flexíveis depois que a pandemia da COVID-19 tiver passado.

Identificar essas lições valiosas enfatizadas pela Unesco, é muito importante para cada sistema educacional, pois essas observações empíricas oferecem dados que contribuem para a sistematização de propostas, teorias e normativas a respeito do ensino online.

Isto posto, o estudo em questão visa responder a seguinte problemática: quais estratégias didáticas mediadas pelas TDIC foram usadas pelos professores no EOE em aulas de Matemática para turmas do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação de Alagoas? E quais fatores contribuíram para o desenvolvimento dessas estratégias?

Para alcançar este objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: delinear as estratégias didáticas mediadas pelas TDIC, presentes nos roteiros de estudos produzidos e aplicados pelos professores de Matemática do Ensino Médio que atuaram no EOE; analisar as evidências das estratégias desenvolvidas, como em registros em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), gravações de aulas, feedbacks de estudantes entre outros; descrever os aspectos que contribuíram para o desenvolvimento das estratégias didáticas analisadas a partir dos relatos e registros dos professores inseridos na pesquisa.

## **METODOLOGIA**

Diante dos objetivos a serem alcançados com esse estudo que realizar-se-á em quatro unidades escolares da Rede Estadual de Educação de Alagoas em diferentes bairros da cidade



de Maceió, a pesquisa qualitativa será exploratória e descritiva.

A abordagem utilizada será de casos múltiplos, um processo linear, mas iterativo, no qual a partir de um plano, o pesquisador circula entre cinco etapas distintas e complementares: o design, a preparação, a coleta, a análise e o compartilhamento (YIN, 2015). O estudo de caso é adequado “quando o investigador possui casos claramente identificáveis e delimitados e busca fornecer uma compreensão em profundidade dos casos ou uma comparação de vários casos” Creswell (2014, p. 88). Além de valer-se de múltiplas fontes que passarão pelo crivo da triangulação de dados nas etapas de análise e interpretação dos mesmos (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 151).

Para realizar o processo de investigação dos casos a serem estudados e responder às questões da pesquisa, a coleta de dados realizar-se-á por meio de pesquisa documental e pesquisa na internet, posto que o fenômeno do EOE, gerou dados que estão disponíveis exclusivamente no ciberespaço<sup>445</sup>; questionário online semi-aberto; e entrevista online semi-estruturada.

A pesquisa documental nos auxiliará na compreensão do processo de implementação do REAENP e do EOE nas unidades de ensino da Rede Pública de Educação de Alagoas. Flick (2009, p.233) afirma que os documentos são meios de comunicação entre o pesquisador e o meio a ser investigado.

Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidas, e assim por diante.

Ao pensar nas aulas online, nos questionamos: o que fundamentou ou normatizou a prática de cada participante da pesquisa? Essa resposta só é possível, analisando os documentos normativos que estabeleceram e guiaram o REAENP, como os Decretos e Portarias publicados à época pelo Governo do Estado de Alagoas. Se nos questionarmos sobre: como é possível identificar e analisar as estratégias didáticas mediadas pelas TDIC que foram elaboradas e desenvolvidas por esses professores? Parte da resposta para essa pergunta, estará em fontes

<sup>445</sup>Pierre Lévy define ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores (1999, p. 92).

primárias como o documento denominado Roteiro de Estudos (produzido pelos professores). Desta forma, a pesquisa documental caracteriza-se como peça chave do nosso estudo.

Após o tratamento dos dados coletados que triangulados e categorizados irão responder às questões deste estudo, utilizaremos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

É importante ressaltar que tendo em vista que a investigação realizada é sobre práticas no ambiente de trabalho da pesquisadora, ou seja, na rede de ensino a qual faz parte, foi imprescindível redobrar o cuidado na construção dos instrumentos e do calendário para que no momento de coleta e análise dos dados seja possível mitigar os vieses.

Para estabelecimento de um protocolo que garanta a integridade dos participantes neste estudo, recorreremos às orientações de documentos norteadores para pesquisas com seres humanos no Brasil, e textos de referência publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar nossa pesquisa, recorreremos aos estudos iniciais sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do isolamento social durante os anos de 2020 e 2021.

As pesquisas de Médici *et al.* (2020, p.146) a respeito das percepções de estudantes do Ensino Médio, sobre as atividades remotas ofertadas em 2020, nas redes pública e privada do município no estado de Mato Grosso do Sul, com dados importantes, sobre as dificuldades encontradas nas aulas ofertadas por meio do ensino a distância ou remoto.

Os estudos de Santos *et al.* (2021), com 32 professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dos estados de Alagoas, Bahia, Santa Catarina e Sergipe para identificar os aspectos que implicaram nas práticas destes diante do ensino online.

Resgatamos as reflexões de D'Ambrosio (2014), sobre a importância do (re)conhecimento do contexto social e cultural no qual os alunos estão inseridos, o que impacta diretamente no aprendizado, o que ficou evidente na dinâmica do EOE.

Trazemos também dados importantes a respeito da implementação do ensino remoto a partir do estudo de documentos normativos desde a declaração pela OMS do estado de pandemia no mundo (OMS, 2020), passando pelos documentos nacionais, até aqueles que regeram o REAENP<sup>446</sup> em Alagoas. Dentre alguns destes, citamos: Decreto Legislativo nº 6 de

---

<sup>446</sup> Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais.

2020 (BRASIL, 2020); Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b); e a Portaria/Seduc nº 4.904, de 6 abril de 2020 (ALAGOAS, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção está reservada para, a partir dos dados coletados e analisados, discutirmos os fatores que contribuíram para o desenvolvimento das estratégias didáticas investigadas, as quais poderão ser replicadas, aprimoradas ou banidas de um contexto de ensino online e/ou híbrido, indicando caminhos para novas pesquisas sobre o uso das TDIC no ensino da Matemática, seja para complementar ou suplementar os estudos, sobretudo no contexto da Recomposição da Aprendizagem em virtude do agravamento da defasagem no aprendizado dos alunos com o distanciamento social.

## REFERÊNCIAS

ANPED. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios – V. 1. Rio de Janeiro: ANPed, 2019. 213 p. Disponível em:

[https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_28\\_junho\\_2021.pdf?\\_ga=2.166387646.1635477448.1628647253-1379707538.1579529495](https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf?_ga=2.166387646.1635477448.1628647253-1379707538.1579529495). Acesso em: 06 set. 2022.

ALAGOAS. Portaria nº 4.904, de 06 de abril de 2020. Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares não Presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus (Covid-19).

**Diário Oficial do Estado**, Maceió, 07 abr. 2020. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1srCs9UyvFAOqFhkyhFgizZY1HVdD7GDw/view>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. [3ª Reimp.] São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1- Edição Extra, Brasília, DF, n. 55-C, p. 1, 20 mar. 2020. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/03/2020&jornal=602&pagina=1>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jul. 2021.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa – 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa – 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, [S. l.], v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. DOI: 10.15536/thema. V18. Especial. 2020.136-155.1837. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em: 08 jul. 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. **Agência Brasil**. Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SANTOS, José Elyton Batista dos; ROSA, Maria Cristina; SOUZA, Denize da Silva. O Ensino de Matemática online: um cenário de reformulação e superação. **Interacções**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 165–185, 2020. DOI: 10.25755/int.20894. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20894>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNESCO. Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19. França: **Nota Informativa nº 2.1** – abr. 2020. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305\\_por/PDF/373305por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por/PDF/373305por.pdf.multi). Acesso em: 08 set. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera – 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**INOVAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA  
PERSPECTIVA MEDIADORA: EM BUSCA DA APRENDIZAGEM  
SIGNIFICATIVA**

1085

GOMES, Giselma da Silva<sup>447</sup>

LIMA, Regina Maria Ferreira da Silva<sup>448</sup>

COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo<sup>449</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão sobre as inovações e práticas avaliativas sob uma perspectiva mediadora/formativa com uso das tecnologias digitais. Para o desenvolvimento dessa pesquisa de natureza bibliográfica, temos como linha norteadora o seguinte questionamento: A prática avaliativa numa perspectiva inovadora e formativa é apta a gerar uma aprendizagem significativa? Para tanto, recorreremos a um aporte teórico referente ao tema proposto, como uma análise de livros e artigos científicos da área da avaliação da aprendizagem, das teorias da aprendizagem, de educação e tecnologias, bem como da temática de inovação. Os resultados da pesquisa apontam para a viabilidade de uma aprendizagem significativa a partir da conjugação da avaliação formativa com práticas inovadoras mediadas pelas tecnologias digitais.

Inovação. Tecnologia. Avaliação Formativa.

## INTRODUÇÃO

Tratar de inovação na educação mais especificamente relacionada às práticas de avaliação pelo prisma formativo, necessita de um olhar aguçado para a prática do docente, o seu fazer pedagógico e o papel que ele desempenha enquanto mediador do conhecimento, bem como no engajamento dos estudantes no seu percurso escolar ou acadêmico. Nesta perspectiva, o professor, segundo Luckesi (2011, p. 175) deve estar “ciente de que a construção do conhecimento depende tanto da exposição teórica de conteúdos quanto dos instrumentos utilizados para abordá-los na prática, além de algumas outras variáveis”.

Nesta abordagem, o professor norteia-se por um conjunto de ações que coloca o estudante como protagonista de sua aprendizagem, baseado em um processo contínuo de

<sup>447</sup> Giselma da Silva Gomes. Dourando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. [giselmaintinito@gmail.com](mailto:giselmaintinito@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9334-3608>.

<sup>448</sup> Regina Maria Ferreira da Silva Lima. Dourando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. [regina.silva@sibi.ufal.br](mailto:regina.silva@sibi.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0001-9721-9823>.

<sup>449</sup> Cleide Jane de Sá Araújo Costa. Docente. Universidade Federal de Alagoas. [cleidejanesa@gmail.com](mailto:cleidejanesa@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2152-0465>

autoavaliação, ampliando o desenvolvimento da construção de seu conhecimento, sendo o professor mediador desse processo.

Hoffmann (2011, p. 21) explicita que “na medida que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político”.

Portanto, as inovações pelas quais o mundo contemporâneo vem passando requerem uma reflexão sobre a prática de ensino e a forma como o professor dispõe o uso de tecnologias para uma mediação no processo de avaliação formativa. Segundo Hoffmann (2011, p 18) “uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, como sujeito do seu próprio desenvolvimento (...)”.

Nesse sentido, objetiva-se neste resumo, realizar uma reflexão sobre as inovações e práticas avaliativas na perspectiva formativa. A escolha desse tema tão relevante, resulta de uma reflexão sobre as práticas docentes e sua postura diante de uma sociedade que se emerge tecnologicamente avançada, fazendo uma relação com o ato de avaliar.

Avaliação que, segundo Luckesi (2011, p. 175) “é resultado de uma soma de fatores: a forma que o professor escolheu para avaliar, as ideias pedagógicas que permeiam essa escolha, as considerações acerca dos instrumentos utilizados, (...) entre outros fatores”. Ou seja, a intencionalidade do docente na aplicação das tecnologias agregadas ao processo avaliativo formativo.

Segundo Vital e Mercado (2017, p. 52) “inovar é uma mudança de postura que consiste na reflexão-ação, é o pensar e o repensar, o construir e o reconstruir, o (re) significar da prática”. Essa mudança requer um remanejamento das metodologias e suas intencionalidades.

No que se refere à inovação educacional, Carbonell (2002) aponta para a mudança de condutas, de ideias, de cultura, de práticas pedagógicas e do currículo, o que enseja renovação e dinâmica.

Contudo, atualmente, o termo inovação aparenta ser um conceito atrelado ao avanço e ao mero uso das tecnologias digitais. Do ponto de vista educacional, não se pode considerar uma inovação o mero uso das tecnologias, sem a conjugação do fazer pedagógico. Competências digitais desassociadas das competências pedagógicas não geram aprendizado. Nesse sentido é a lição de Bacich (2017) e Moran (2017).

Segundo **Resnick (2014)** a tecnologia deve conduzir o aluno ao pensamento criativo, o qual deve ser desenvolvido por meio de trabalhos coletivos voltados à experimentação de novas formas de se relacionar com o mundo.

O sucesso no processo de ensino e aprendizagem está além da realização do processo avaliativo na perspectiva formativa e mediada pelo uso das tecnologias digitais, sendo relevante observar a teoria de Ausubel (2003, p. 17) sobre a aprendizagem significativa.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa apresentada tem uma abordagem de cunho bibliográfico, realizada a partir de uma revisão de literatura, que segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 75) “Consiste em detectar, consultar e obter a bibliografia e outros materiais úteis para o propósito dos estudos, dos quais extraímos e sintetizamos informações relevantes e necessária para o problema da pesquisa”. Portanto, elencamos um referencial baseado em pesquisadores previamente analisados para tecer sobre a reflexão proposta, como Hoffmann, Luckesi, Ausubel, Sant’Anna, Haydt, Pimentel, Carbonell, entre outros. Além desse manancial de autores, a revisão foi realizada pela internet em artigos de revistas acadêmicas, utilizando para tanto, algumas palavras-chave, como “Inovação”; Avaliação Formativa” e “Tecnologia na Educação”, possibilitando um arcabouço relevante para a nossa pesquisa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

O ato de avaliar requer um processo dinâmico, interativo, em que o professor coloque o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Hoffmann (2018, p.1), “todo o processo avaliativo tem por intenção: a) observar o aprendiz; b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo”.

Partindo dessa abordagem, o professor pondera os pontos fortes e fracos dos estudantes, podendo a partir dessa análise buscar metodologias que possibilitem o processo de ensino e aprendizagem. Esse olhar individual é necessário para que a aprendizagem aconteça, valorizando a singularidade de cada estudante.

Neste sentido é a lição de Ausubel (2003) quando menciona alguns elementos que se fazem presentes para que a aprendizagem seja considerada significativa, condizente com a realidade e/ou o contexto dos alunos, a saber: a presença de uma nova ideia, trazida para a sala

de aula pelo professor; a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes; a presença de uma situação relevante para o estudante; uma proposta formulada pelo professor; e como resultado o estudante amplia e atualiza a informação anterior, atribuindo novos significados aos seus conhecimentos previamente construídos.

Por esse caminho o ato de avaliar torna-se dinâmico e interligado ao ato de aprender, visto que para Hoffmann (2011, p. 17) “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória na sua construção do conhecimento.”

O fazer pedagógico voltado para uma avaliação formativa, ganha uma ampliação na valorização e desenvolvimento dos estudantes em seu processo de aprendizagem, tornando todo esse caminho dinâmico e de constante interação entre professor e aluno.

Como bem argumenta Sant’Anna (2013, p. 39) tanto o aluno, como o professor precisam identificar que resultados estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades, aprimorando dessa forma o ensino e a aprendizagem, oportunizando ao aluno ter, segundo Haydt (1988, 21) “informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências.”

O papel do professor neste processo é muito importante, tornando-se um mediador na construção da aprendizagem significativa do aluno, colocando-o no centro desse processo, e “é nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos.”(HAYDT, 1988, p. 21).

Segundo Hoffmann (2011, p 18), “a avaliação, na perspectiva da construção do conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.” Cabendo ao docente proporcionar essa autonomia, permitindo que a sala de aula se torne um lugar interativo, de debate e de espaço de fala, de erros e acertos, mediado por um processo de mudanças, no qual o aluno seja o protagonista de seus conhecimentos, e de suas descobertas.

Para Pimentel e Silva (2023), o termo inovação pode ser compreendido sob dois diferentes prismas: a inovação complementar, na qual se aprimora algo já existente e a inovação disruptiva, a qual provoca o advento de algo novo, a criação de algo diferente do que já existe.



Foi disruptiva a invenção da primeira versão do computador, por exemplo, assim como foi disruptiva a descoberta do fogo, nos primórdios da civilização.

A mudança de versões ou modelos de aparelhos tecnológicos, como atualizações do notebook e da televisão, por exemplo, não configuram inovações disruptivas, mas sim inovações de caráter complementar. Segundo Carbonell (2002, p. 19), a inovação educacional consiste em “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

É válido mencionar que Real, Souza e Pott (2022), ao realizar uma revisão sistemática da literatura contida na base de dados Scielo, com artigos publicados na década de 2007 a 2017 acerca dos termos qualidade e inovação na educação a distância, encontraram 26 artigos, nos quais “(...) observe-se que não basta a tecnologia para se ter inovação, mas a inovação deve estar aliada à interação entre os sujeitos que compõem o todo do processo de ensino e aprendizagem”.

Convém salientar ainda o texto da UNESCO (2014, p.3), acerca da concepção de inovação educativa: “Implica transcender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos”.

Assim, evidencia-se que práticas avaliativas que priorizem a mediação docente a partir do uso de tecnologias digitais, que valorizem o protagonismo do aluno e a aprendizagem baseada no contexto dos estudantes são práticas que conduzem a uma aprendizagem significativa, devendo ser estimuladas na sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, os resultados da pesquisa apontam para a viabilidade de uma aprendizagem significativa a partir da conjugação da avaliação formativa com práticas inovadoras mediadas pelas tecnologias digitais.

Diante do que foi discorrido na pesquisa, a avaliação formativa possibilita o desenvolvimento e autonomia do aluno, potencializando sua aprendizagem, inserindo-o em um processo de reflexão/ação do seu saber, enquanto ser social e político. Esse caminho percorrido pelo aluno torna-se possível, quando mediado pelo professor que também reflete sobre a

metodologia que melhor corresponda com as particularidades de cada aluno, sendo as tecnologias digitais um meio que otimiza este processo.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge* (2000).

BACICH, Lilian. Revista Pátio, nº 81, fev/abr, 2017, p. 37-39. Disponível em: <<https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/13063/desafios-e-possibilidades-de-integracao-das-tecnologias-digitais.aspx>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?** Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliao-formativa-ou-avaliao-mediadora-1.pdf>. Acesso em 12/03/2023.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 41ª ed. 2011.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico – 1. ed.** – São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. São Paulo, 2017. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2021.

REAL, G. C. M; SOUZA, R. F.; POTT, F. P. O que a área de educação divulga sobre qualidade e inovação na educação a distância? **Ead em Foco**. V. 12, n. 2, e1683, 2022.

RESNICK, Mitchel. **Mitchel Resnick: "A tecnologia deve levar o aluno a ser um pensador criativo"**. Entrevista concedida a Daniele Pechi. Prática pedagógica. Nova Escola, Plataforma Digital. Edição 273, julho de 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/905/mitchel-resnick-a-tecnologia-deve-levar-o-aluno-a-ser-um-pensador-criativo>. Acesso em 21 de abril de 2023.

PIMENTEL, Fernando S.C. ; SILVA, Alan P. [Orgs.] **Tecnologias digitais e inovação em educação: abordagens, reflexões e experiências**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 355p.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **“Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (Parte I –Tipos de questão. P. 43-64.

SAMPIERI, Roberto H.; CALLADO, Carlos, F.; LUCIO, María P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª edição, São Paulo: Penso, 2013.

VITAL, Odaléa F.; MERCADO, Luís, P. L. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior. In. COSTA, Cleide J. S.; PIMENTEL, Fernando S. C. (orgs.) **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: inovação e experimentos**. Maceió: Edufal, 2017. cap. 2, p. 47-57.

## JOGANDO COM SÍMBOLOS: EXPLORANDO A ELETRICIDADE POR MEIO DE JOGOS DE CARTAS NO ENSINO MÉDIO

1091

MELO, André Luis Canuto Duarte<sup>450</sup>

FLORENCIO, Patrícia Cavalcante de Sá<sup>451</sup>

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo<sup>452</sup>

### RESUMO

O artigo propõe a utilização de jogos de cartas como uma ferramenta de ensino para explorar a eletricidade e seus símbolos no primeiro ano do Ensino Médio. A metodologia do jogo se baseia em regras claras e bem definidas que desafiam a compreensão dos símbolos e conceitos relacionados à eletricidade, com o objetivo de auxiliar na compreensão e fixação do conteúdo relacionado aos componentes elétricos e circuitos elétricos. O estudo foi embasado teoricamente em Kishimoto, (1996), Lopes, (2001), Rodríguez e León (1995), Kamii e Devries (1991). Detalha a metodologia proposta, incluindo as regras e os objetivos do jogo. Espera-se que os estudantes possam aprender de forma mais dinâmica e divertida, desenvolvendo uma maior familiaridade com os símbolos elétricos e relacionando-os mais facilmente com os componentes e circuitos reais.

**Palavras-chave:** Jogos de cartas, Eletricidade, Ensino Médio, Símbolos, Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A eletricidade é um tema presente no cotidiano das pessoas. Desde a iluminação das casas até a operação de equipamentos eletrônicos, faz parte de diversas atividades do dia a dia. Por isso, é necessário que os estudantes compreendam os conceitos e símbolos relacionados à eletricidade para poderem utilizar e desenvolver tecnologias de forma consciente e segura.

Como pesquisador e professor do componente curricular Eletricidade, um dos autores observa que uma parte dos estudantes do Ensino Médio têm dificuldades em assimilar os símbolos elétricos e seus conceitos em questão, o que pode dificultar o aprendizado e compreensão do conteúdo de eletricidade. Por isso, a oferta de atividades lúdicas e interativas, que contribuam para a compreensão e fixação dos conteúdos, pode ser um fator importante para a melhoria do aprendizado e para a promoção do interesse do aprendiz, que se torna participante do processo (LOPES, 2001).

<sup>450</sup> André Luis Canuto Duarte Melo. Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Email: andre.melo@ifal.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3565-4034>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1790117459307109>.

<sup>451</sup> Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio. Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Email: patricia.florencio@ifal.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8449-0750>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4809330437799262>.

<sup>452</sup> Luis Paulo Leopoldo Mercado. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Email: luispaulomercado@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5780536667755396>.

Os jogos de cartas que exploram a simbologia elétrica podem contribuir para superar essas dificuldades, já que os símbolos utilizados nesses jogos são os mesmos usados em esquemas de circuitos elétricos. Por isso, no estudo do componente curricular Eletricidade é fundamental a compreensão dos seus símbolos e conceitos é essencial para o desenvolvimento de aplicações práticas. No entanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades no aprendizado desses conteúdos, o que pode levar a uma desmotivação e desinteresse pelo componente curricular.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo geral explorar a eletricidade e seus símbolos por meio de jogos de cartas no Ensino Médio. Para o direcionamento do artigo, utilizou-se os seguintes objetivos específicos: identificar os principais conceitos e símbolos relacionados à eletricidade que podem ser trabalhados por meio de jogos de cartas; construir um jogo de cartas que seja capaz de estimular a compreensão dos conceitos e símbolos da eletricidade; aplicar o jogo em sala de aula e avaliar a sua efetividade no processo de aprendizagem dos estudantes.

A fim de expressar acerca da temática, propomos os seguintes questionamentos: a aprendizagem dos símbolos e conceitos da eletricidade pode ser desafiadora para muitos estudantes, o que pode levar à desmotivação e ao desinteresse pela componente curricular? Parte-se da hipótese de que a utilização de jogos de cartas pode tornar o processo de aprendizagem mais lúdico e desafiador; a abordagem interativa dos jogos pode aumentar a motivação e o interesse dos estudantes pelo componente curricular; o jogo pode ser uma ferramenta eficaz para a compreensão dos conceitos e símbolos da Eletricidade.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Os jogos educacionais são ferramentas didáticas que podem ser utilizadas para promover o aprendizado da eletricidade no Ensino Médio. Podem ajudar a tornar o aprendizado mais interessante e envolvente, além de promover uma maior interação entre os estudantes e o conteúdo. Um dos principais benefícios dos jogos educacionais é que eles permitem que os estudantes aprendam de maneira mais autônoma e independente. Kamii e Devries (1991), abordam o uso de jogos em sala na óptica do construtivismo piagetiano que podem ser projetados para fornecer *feedback* instantâneo e ajudar os estudantes a corrigir seus erros, de acordo com Macedo et al (2000), incentivando-os a experimentar diferentes estratégias e descobrir por si próprios as melhores formas de resolver problemas.

Nessa direção, Rodríguez e León (1995), alertam que a ação de investigação no ambiente escolar deve partir de situações-problema significativas do cotidiano, pensamento crítico e trabalho em equipe, preparando os estudantes para o sucesso acadêmico e profissional. Contudo, os benefícios na utilização de jogos de cartas no ensino da Eletricidade pode trazer diversas vantagens para os estudantes, entre eles: estimular o interesse e a motivação dos mesmos pelo componente curricular; facilitar a compreensão dos símbolos e conceitos relacionados à eletricidade; promover a interação e a colaboração entre os estudantes; desenvolver habilidades de raciocínio lógico e estratégico; proporcionar um ambiente de aprendizagem lúdico e divertido; auxiliar na fixação dos conteúdos abordados em sala de aula (KISHIMOTO, 1996).

Os jogos são citados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao Ensino Médio como uma das habilidades que devem ser desenvolvidas na área de Matemática e suas Tecnologias. Essa abordagem visa proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais prática e contextualizada, que os ajude a desenvolver habilidades relevantes para a vida real (BRASIL, 2017). Contudo, o estudo visa promover a interação e a colaboração entre os estudantes; e assim, desenvolver habilidades de raciocínio lógico e estratégico; proporcionar um ambiente de aprendizagem lúdico e divertido; auxiliar na fixação dos conteúdos abordados em sala de aula (KISHIMOTO, 1996).

Além disso, é importante que o jogo seja utilizado como uma atividade complementar, integrando-se ao planejamento pedagógico de forma coerente com os objetivos educacionais do Ensino Médio.

## **METODOLOGIA**

A metodologia proposta consiste em utilizar jogos de cartas como uma ferramenta de ensino para explorar a eletricidade e seus símbolos no Ensino Médio. O estudo se situa no campo da pesquisa qualitativa, com elaboração de uma proposta de atividade com jogos de cartas. Essa abordagem busca auxiliar na compreensão e fixação do conteúdo relacionado a componentes elétricos e circuitos elétricos por meio de regras claras e bem definidas que desafiam a compreensão dos símbolos e conceitos relacionados à eletricidade. Será realizada em um Curso Técnico em Eletrotécnica do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), do componente curricular Eletricidade. A turma é composta em média de 30 a 40 estudantes. Os critérios de inclusão serão os estudantes devidamente matriculados do componente curricular e estar

frequentando as aulas, com a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Além disso, propõe-se as seguintes etapas: 1ª. levantamento bibliográfico em símbolos e circuitos elétricos e identificação dos conhecimentos e habilidades que constituirão os casos para posterior testes em sala de aula; 2ª. uso do *software* Autocad para montagens das cartas; 3ª. impressão na impressora laser com o material de acrílico de tamanho de 6 por 9 cm, com a colaboração do professor do componente curricular Eletricidade; 4ª. planejamento das aulas, com a distribuição das cartas e início do jogo entre os estudantes no processo do componente curricular e a divisão da turma em 4 grupos; 5ª. aplicação do jogo em si através das regras que serão elencadas abaixo do jogo de carta interativa. Os estudantes farão a discussão ao final, sob a orientação do professor, recapitulando os objetivos e relatando a percepção da atividade proposta; 6ª. avaliação da aprendizagem, com a ferramenta *Padlet* para que todos deixem suas contribuições no mural virtual.

As regras do jogo de cartas são: o jogo terá um quantitativo de 40 cartas no total que se dividem nos símbolos (5) resistores, (5) cargas, (5) fontes, (10) fio condutor, (5) passa a vez, (5) interruptor, (5) borracha, (5) Multímetro, (5) medidor, (5) deixar de jogar 2 vezes, (5) fontes solar, (5) EPI de segurança, (2) curto - circuito, (2) tomada, (2) ferramenta e (2) *on* e *off* (Figura 1).

Figura 1. Símbolos e seus devidos pontos por cartas do jogo.



Fonte: Elaborados pelos autores (2023)

Para exemplificar as regras de como jogar, pode-se utilizar um jogo de cartas chamado "Eletricidade em Ação". Este jogo tem como objetivo principal auxiliar na compreensão dos conceitos e símbolos relacionados à eletricidade, por meio de desafios e estratégias.

Regras do jogo "Eletricidade em Ação": montar um circuito em série com auxílios das cartas e ao final soma a equipe com menos pontos, e assim, será o ganhador: 1ºo jogo é disputado entre dois jogadores ou duas equipes; 2º cada jogador/equipe recebe cinco cartas

baralhadas com símbolos de componentes elétricos, como resistores, fontes, fios, entre outros; 3º um jogador/equipe começa escolhendo uma carta de sua mão e colocando-a sobre a mesa; 4º o outro jogador/equipe deve escolher uma carta de sua mão que possa se conectar com a carta que está sobre a mesa, seguindo as regras de conexão de componentes elétricos de um circuito. Caso não tenha a carta que possa ser conectada, o jogador deve pegar uma nova carta; 5º o objetivo é criar uma sequência de cartas conectadas corretamente, seguindo as regras da eletricidade no circuito; 6º cada carta tem um valor de pontuação, que é somado ao final da partida; 7º o jogo termina quando um jogador/equipe conseguir criar a sequência de cartas com menos pontos; 8º o vencedor é aquele que acumular menos pontos.

As regras do uso de jogos de cartas no ensino da Eletricidade devem ser estabelecidas de forma clara e objetiva, de modo a garantir a segurança e o aprendizado dos estudantes.

## DISCUSSÕES

Os jogos de cartas, mostram-se como uma proposta que propicia ao estudante desenvolver seu protagonismo, autonomia, criatividade e trabalho colaborativo. Carvalho, (2015) entende que essa técnica pode ser utilizada de forma integrada e complementar, tanto na condução da atividade teórica como da prática. Rocha et al (2021), afirmam que aplicar princípios de gamificação pode contribuir de forma significativa para a personalização do aprendizado, e, se bem estruturada, pode aumentar a motivação, a persistência e o desenvolvimento da aprendizagem.

Portanto, as metodologias ativas de aprendizagem colocam o estudante como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros estudantes, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo. Dessa forma, as metodologias ativas são consideradas na formação dos participantes capazes de aprender continuamente ao longo da vida, desenvolvendo habilidades e competências que lhes permitam enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (CAMARGO; DAROS, 2018). Contudo, a avaliação perpassa por todas as etapas do processo dos jogos de cartas interativas como fator fundamental para os ajustes e para possibilidade de se rever os conceitos discutidos. Ao final de toda a atividade, os estudantes colocarão suas observações em questões colocadas no *Padlet* da turma, com ilustrações pertinentes a atividade, para que todos possam contribuir e compartilhar no mural digital. Nesse sentido, Bacich e Moran (2018), nos afirmam que é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos

letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas.

Espera-se que esta atividade contribua para o desenvolvimento cada vez maior do uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem e que leve professores e estudantes a trabalharem de forma colaborativa e dinâmica, utilizando o lúdico como forma de aprender mais prazerosa e engajadora.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo explorar a eletricidade e seus símbolos por meio de jogos de cartas no Ensino Médio, visando aprimorar o aprendizado e a sociabilidade da turma. A partir da revisão bibliográfica, será possível compreender a importância do uso de atividades lúdicas como ferramenta de ensino, além da relevância do estudo da eletricidade e seus símbolos. Ao utilizar os jogos de cartas, os estudantes são incentivados a assumir diferentes papéis e a enfrentar desafios realistas, o que pode ajudá-los a entender e aplicar os conceitos do componente de uma forma mais prática e significativa. Além disso, os jogos também promovem a interação e a colaboração entre os estudantes, o que pode melhorar o ambiente de aprendizagem e estimular a troca de ideias e experiências.

Espera-se contribuir com uma mudança do ensino tradicional para o ensino com metodologias ativas que levem o estudante a um pensamento crítico e reflexivo, com práticas engajadoras e colaborativas, que desenvolvam sua autonomia.

### REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (BNCC EM)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CARVALHO, C. V. Aprendizagem baseada em jogos-Game-based learning. **Atas... II World Congress on Systems Engineering and Information Technology**. 2015. p. 176-181.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.



KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação**: criar, fazer, jogar. São Paulo, Cortez, 2001.

MACEDO, L.; PASSOS, N. C.; PETTY, A.L. **Aprender com jogos e situações- problema**, Porto Alegre, RS, Artmed, 2000.

ROCHA, D. G.; OTA, M. A.; HOFFMANN, G. **Aprendizagem digital**: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional. Porto Alegre: Penso, 2021.

RODRÍGUEZ, Juan J.; LEÓN, Pedro C. ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. **Investigación en la escuela**, n. 25, p. 5-16, 1995. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/59627>. Acesso em: 28 fev. 2023.

## METODOLOGIAS ATIVAS COM ROLE-PLAY NO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM: PROPOSTA DE JOGO EDUCACIONAL

1098

FLORÊNCIO, Patrícia Cavalcante de Sá<sup>453</sup>

MELO, André Luis Canuto Duarte<sup>454</sup>

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo<sup>455</sup>

### RESUMO

A educação vem passando por intensas transformações evoluindo da forma tradicional para uma forma de ensino baseada em metodologias ativas e com uso de tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC). Este trabalho tem como objetivo apresentar proposta de trabalhar com role-play de forma lúdica em conteúdos do componente curricular Fundamentos de Enfermagem II do Curso Técnico em Enfermagem, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). É uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com definição das etapas da atividade e construção dos casos das simulações. O role-play, mostra-se como uma proposta que propicia ao estudante desenvolver seu protagonismo, autonomia, criatividade e trabalho colaborativo. Espera-se contribuir com uma mudança do ensino tradicional para o ensino com metodologias ativas que levem o estudante a um pensamento crítico e reflexivo, com práticas engajadoras e colaborativas, que desenvolvam sua autonomia.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas. Role-play. Técnico em enfermagem. Jogo educacional.

### INTRODUÇÃO

A educação nas últimas décadas tem avançado em uma sociedade cada vez mais circundada pelo conhecimento e pelo desenvolvimento das TDIC, refletindo na necessidade de mudanças no ensino, com a adoção de estratégias e práticas didático-pedagógicas que promovam a autonomia, o trabalho colaborativo e o engajamento dos estudantes.

Quanto ao ofício da Enfermagem, salienta-se o quão crucial é a formação contextualizada, com qualidade, considerando as habilidades e competências específicas para contemplar a complexidade que envolve a própria natureza de seu trabalho. Assim, reforça-se a necessidade de uso de metodologias ativas de ensino que engajem os estudantes e os levem a uma aprendizagem significativa, que fomentem a formação profissional e integral do ser humano e que possam, assim, contribuir com o avanço teórico-metodológico do processo de

<sup>453</sup> Patrícia Cavalcante de Sá Florêncio. Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Email: patricia.florencio@ifal.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8449-0750>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4809330437799262>.

<sup>454</sup> André Luis Canuto Duarte Melo. Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Email: andre.melo@ifal.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3565-4034>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1790117459307109>.

<sup>455</sup> Luis Paulo Leopoldo Mercado. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Email: luispaulomercado@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5780536667755396>.

ensino-aprendizagem em enfermagem, promovendo a formação discente em uma perspectiva que admita ser inclusiva, crítica e reflexiva de formação e intervenção.

Nesse sentido, o role-play apresenta-se como uma estratégia de ensino que oferece maior realismo às situações apresentadas em sala e se aproxima dos desafios presentes na prática, de uma forma lúdica, podendo levar o estudante a um maior interesse, engajamento e autonomia no desenvolvimento das aulas. Se os estudantes conseguem estabelecer relações entre o que aprendem no plano intelectual e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas a seus estudos, certamente a aprendizagem será mais significativa e enriquecedora (CAMARGO; DAROS, 2018).

Este trabalho tem como objetivo trabalhar com o role-play de forma lúdica os conteúdos do componente curricular Fundamentos de Enfermagem e tem como objetivos específicos: identificar os principais conceitos e terminologias de Enfermagem que podem ser trabalhados por meio de jogos; construir um role-play que seja capaz de desafiar e estimular a compreensão dos conceitos e terminologias em Enfermagem; aplicar o jogo em sala de aula e avaliar a sua efetividade no processo de aprendizagem dos estudantes.

Parte-se do pressuposto que a utilização do lúdico, de jogos na educação, no caso o role-play aqui empregado, auxilia os estudantes na tomada de decisão em situações críticas, na conscientização e na educação em temas específicos da área. Desperta uma visão estratégica, desenvolvimento de pensamento crítico, uma visão do processo como um todo, resolução de problemas e empatia com os demais colegas, por se tratar de um trabalho colaborativo.

O estudo tem grande relevância no estudo dos Fundamentos de enfermagem, para a compreensão e apropriação dos principais conceitos e terminologias na área. Como muitas vezes os estudantes relatam certa dificuldade em distinguir os conceitos e termos técnicos, esse trabalho sugere uma alternativa e uma possibilidade de abordagem de forma lúdica, mais envolvente e interativa, que consiga melhorar o processo ensino-aprendizagem de tais conteúdos. A formação técnica em Enfermagem precisa estar de mãos dadas com a evolução científica, mas sempre na perspectiva de uma formação integral e inclusiva do ser humano, o que leva os jovens a ter um raciocínio crítico e reflexivo de sua realidade para que tenham condições de transformá-la.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A técnica Role-Play foi criada por Jacob Levy Moreno em 1932, e tem a finalidade de “praticar” competências consideradas importantes para o mundo do trabalho, facilitando a comunicação e desenvolvendo habilidades entre os participantes. Role-play é considerada uma técnica bastante eficaz, que está tendo muito destaque em instituições de qualquer modalidade de ensino.

Essa técnica consiste na interpretação, de uma determinada situação do dia a dia, na qual o estudante, através de uma simulação, dramatiza ou interpreta papéis. A espontaneidade na interpretação é uma das características dessa técnica, pois ajuda a desenvolver a criatividade dos participantes (CHERON, 2019).

Consiste em um método que favorece aos estudantes a vivência metafórica de situações-problema correspondentes aos principais cenários de atuação profissional. Parte-se do pressuposto de que tal vivência pode favorecer o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo do estudante (MELO et al, 2018). Possibilita aos professores e estudantes visualizarem de maneira dinâmica as concepções sobre o trabalho em equipe e a articulação entre teoria e prática, o que é de fundamental importância para o ensino na área da saúde.

Nesse sentido, Rocha et al (2021) afirmam que ao colocar o indivíduo que aprende em um contexto no qual é também um produtor da sua própria aprendizagem, proporcionaram-se oportunidades de explorar o conhecimento com seus pares. Como consequência, gera um engajamento maior nas atividades.

As metodologias continuam fazendo parte das aulas e do planejamento pedagógico como forma de dar continuidade a uma aprendizagem colaborativa, autônoma e direcionada ao raciocínio crítico-reflexivo. Isto significa que, nos contextos em que as metodologias ativas são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve tanto envolver-se de forma intensa em seu processo de aprendizagem quanto refletir sobre aquilo que está fazendo (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

O mundo mudou e com ele os estudantes também, todos ansiosos por conhecimento e conhecimento de qualidade, de fontes fidedignas, com o professor guiando e orientando nesse processo que agora não é só do professor, mas de todos que fazem parte do processo educacional, elevando mais ainda a qualidade do ensino, formando cidadãos conscientes de sua responsabilidade no mundo em que vive.

## **METODOLOGIA**

Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com elaboração de uma proposta de atividade com metodologia ativa com o role-play. Será realizada no Curso Técnico em Enfermagem do IFAL, no componente curricular Fundamentos de Enfermagem II. A turma é composta por 16 estudantes. Os critérios de inclusão serão os estudantes devidamente matriculados no componente curricular e estar frequentando as aulas, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A técnica role-play permite ao estudante vivenciar situações semelhantes às reais para realizar a tomada de decisões necessária para o momento. Propõe-se as seguintes etapas: 1ª. levantamento bibliográfico e identificação dos conhecimentos e habilidades que constituirão os casos para posterior simulação; 2ª. construção textual de cada caso com a colaboração dos professores de outros componentes curriculares afins, promovendo uma interdisciplinaridade, facilitando o pensamento e o raciocínio clínico, articulado ao contexto prático; 3ª. após o preparo dos casos clínicos, a proposta deve ser apresentada à turma e aos professores para início do role-play e construção da agenda, divisão da turma em 4 grupos; 4ª. planejamento e criação dos cenários no laboratório de habilidades de enfermagem no campus, com a distribuição dos papéis da simulação entre os estudantes; 5ª. aplicação do role-play em si através da simulação/dramatização de cada caso em particular. Os estudantes farão a discussão ao final, sob a orientação dos professores, recapitulando os objetivos e relatando a percepção da atividade; 6ª. avaliação da aprendizagem, com a participação no Padlet do componente curricular para que todos deixem suas contribuições no mural virtual e acessá-lo quando quiserem, embora a avaliação seja realizada durante todo o processo.

Os casos envolvem situações clínicas de alterações de sinais vitais, pacientes com sinais de hipoglicemia, infarto agudo do miocárdio, bem como situações envolvendo questões éticas, voltados para o raciocínio crítico e a tomada de decisão imediata.

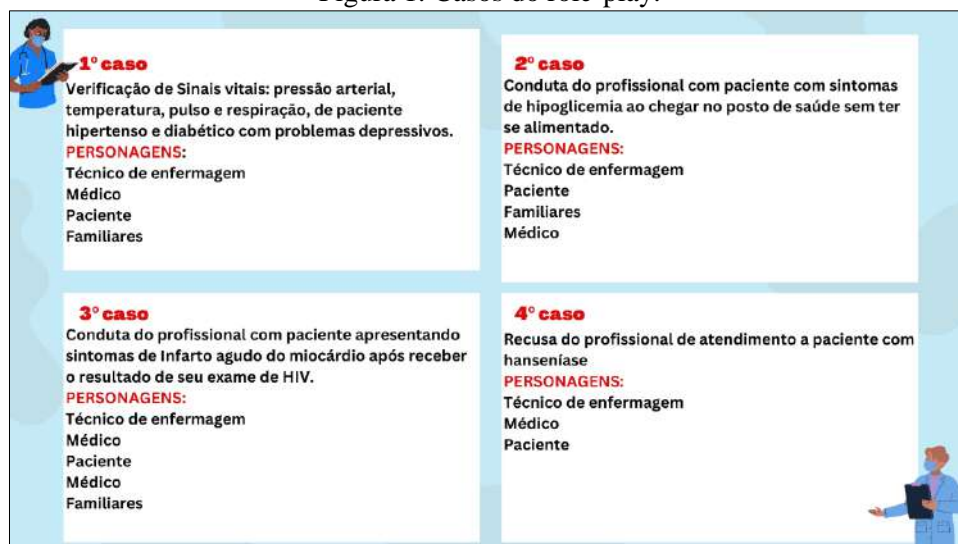
## **DISCUSSÕES**

O role-play, mostra-se como uma proposta que propicia ao estudante desenvolver seu protagonismo, autonomia, criatividade e trabalho colaborativo. Cogo, et al. (2016) entendem que essa técnica pode ser utilizada de forma integrada e complementar, tanto na condução da atividade teórica como da prática. A aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e

intenso entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e o diálogo de cada um consigo mesmo, em uma reelaboração permanente (BACICH et al, 2015). Sendo assim, essa proposta de atividade com o role-play consegue trabalhar os aspectos do processo de enfermagem que perpassa pelos vários componentes curriculares do curso, como conceitos de enfermagem, abordagem ao cliente, termos técnicos e tomada de decisão.

Nas etapas descritas o levantamento bibliográfico é importante no sentido de se rever o que foi trabalhado para que se resgate os conceitos e os mesmos sejam fixados pelo estudante. Os casos são construídos levando em consideração situações do cotidiano da saúde, conforme a Figura 1.

Figura 1: Casos do role-play.



Fonte: Elaborados pelos autores (2023).

A avaliação perpassa por todas as etapas do processo do role-play como fator fundamental para os ajustes e para possibilidade de se rever os conceitos discutidos. A cada caso apresentado haverá debate acerca dos pontos relevantes, atitudes tomadas pelos personagens. Ao final de toda a atividade, os estudantes apresentarão suas observações em questões postadas no padlet da turma, com ilustrações pertinentes a atividade, para que todos possam contribuir e compartilhar no mural digital.

Espera-se que esta atividade contribua para o desenvolvimento cada vez maior do uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem e que leve professores e estudantes a trabalharem de forma colaborativa e dinâmica, utilizando o lúdico como forma de aprender mais prazerosa e engajadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem na educação profissional e tecnológica foi intensificado nos últimos tempos e seu uso continua em evidência no contexto atual. Portanto é necessário que os professores e as instituições de ensino repensem o seu processo ensino-aprendizagem, com uma mudança do ensino tradicional para o ensino com metodologias ativas que levem o estudante a um pensamento crítico e reflexivo, com práticas engajadoras e colaborativas, que desenvolvam sua autonomia.

Este trabalho tem como objetivo trabalhar de forma lúdica com role-play conteúdos do componente curricular Fundamentos da Enfermagem II, uma forma dinâmica, colaborativa e que leva o estudante a desenvolver sua criatividade, autonomia e raciocínio crítico. Através de encenações de casos do cotidiano da saúde, interpretando personagens diferentes e desenvolvendo a tomada de decisões e raciocínio crítico, espera-se contribuir com uma mudança do ensino tradicional para o ensino com metodologias ativas que levem o estudante a um pensamento crítico e reflexivo, com práticas engajadoras e colaborativas, que desenvolvam sua autonomia.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHERON, M. **Aplicação da técnica role-play na educação profissional: desafios e potencialidades para o desenvolvimento de competências**. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1922>. Acesso em: 26 fev. 2023.

COGO, A. L. P. *et al.* Casos de papel e role play: estratégias de aprendizagem em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, n. 6, p. 1231-1235, 2016.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias INOV-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

MELO, L. O.; TORRES, R. C; NOBRE, R. S. O role-play como estratégia de ensino para a enfermagem. In: CARDOSO, A. L. R.; JÚNIOR, E. A. Q.; GUIMARÃES, I. M. A. C. (org.). **Institutos Federais: educação, gestão e atuação**. Montes Claros: IFNMG, 2018.

ROCHA, D. G.; OTA, M. A.; HOFFMANN, G. **Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional**. Porto Alegre: Penso, 2021.

## NARRATIVAS DIGITAIS: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINAR E O APRENDER

1104

MOURA, Esmeralda Cardoso de Melo<sup>456</sup>

VIANA, Maria Aparecida Pereira<sup>457</sup>

### RESUMO

Esse estudo tem por objetivo relatar uma experiência de estágio em docência de um programa de pós-graduação de uma universidade pública de Alagoas, que sugeriu como proposta pedagógica na disciplina a ser desenvolvido o estágio, a utilização de narrativas digitais para o desenvolvimento de atividades curriculares do plano de curso. Com isso, o estudo enfatizou o processo de aplicação de um currículo narrativo através das narrativas digitais, como um facilitador de aprendizagem de discentes de um curso de formação docente, implicando assim em possibilidade metodológica para a formação inicial docente.

**Palavras-chave:** Narrativas Digitais; Aprendizagem; Formação Docente

### INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas vêm incidindo na sociedade como um todo, inclusive na educação, com a incorporação de artefatos e dispositivos nas práticas pedagógicas. Nesse ínterim, modelos pedagógicos considerados tradicionais, muitas vezes não trazem o efeito esperado: uma aprendizagem autônoma e autoral.

Considerando o ritmo dessas transformações na educação e a formação docente sendo um processo contínuo, é preciso refletir sobre a formação inicial, ainda nos espaços de aprendizagem da graduação, de modo a trazer uma consciência crítica sobre a prática educativa.

Ao se imbricar as tecnologias digitais aos processos curriculares nos contextos educativos, sugere-se, nessa pesquisa, a utilização das narrativas digitais adotando o currículo narrativo que, conforme Goodson (2007) foge das prescrições e preparações por memorização e repetição do que se ouve nas salas de aula, fazendo com que o discente narre e se aproprie do próprio currículo considerando sua história de vida.

O ato de narrar faz o sujeito construir a realidade e sua identidade, preservar a memória, compartilhar conhecimento e cultura, expressar suas emoções, reações, impressões e leitura de

<sup>456</sup> Esmeralda Cardoso de Melo Moura. Universidade Federal de Alagoas. [esmeralda.moura@cedu.ufal.br](mailto:esmeralda.moura@cedu.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0001-8920-2079>, <http://lattes.cnpq.br/8613033349738758>.

<sup>457</sup> Maria Aparecida Pereira Viana. Universidade Federal de Alagoas. [maria.viana@cedu.ufal.br](mailto:maria.viana@cedu.ufal.br), <https://orcid.org/0000-0002-4017-8482>. <http://lattes.cnpq.br/5842179916349442>.



mundo. Ao tecer sua narrativa, o sujeito se transforma, para além de narrador, em autor e protagonista (LARROSA, 1999), uma vez que reconta o fato sob sua perspectiva, recriando e assumindo uma postura de coautoria na narrativa, transpondo a narração para além do contar e ouvir, e segundo Santos (2020, p. 1) “adquirindo importante função social”.

Assim, esse estudo objetiva descrever uma experiência em estágio em docência de um programa de pós-graduação, com a inserção de proposta didática de utilização de narrativas digitais como meios de construção de saberes, cujos alunos deveriam registrar suas impressões, percepções e reflexões acerca dos conteúdos abordados em uma disciplina oferecida em caráter eletivo na graduação do curso de pedagogia de uma universidade pública.

Sob a égide teórica de LÉVY (2003); GOODSON (2007); ALMEIDA E VALENTE (2012); RODRIGUES, ALMEIDA E VALENTE (2017); RODRIGUES (2020); RODRIGUES, ALMEIDA E VALENTE (2021), surgiram os aportes necessários para melhor condução dessa investigação e permitiram as interpretações e reflexões do pesquisador no andamento do estudo.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo é de abordagem qualitativa, do tipo descritiva através de um relato de experiência e levantamento bibliográfico, considerando a utilização de narrativas digitais na construção de aprendizagem de discentes em formação inicial docente.

O lócus dessa investigação foi a disciplina de Introdução à Educação a Distância, oferecida em caráter eletivo a partir do 4º período do curso de licenciatura plena de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ministrada de forma híbrida, com encontros físicos e virtuais, de agosto a dezembro de 2022, contando com doze discentes matriculados e mesclando encontros síncronos pelas plataformas do Google Meet e assíncronos promovidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma Moodle e grupo no Whatsapp, além dos encontros presenciais físicos que aconteciam semanalmente no laboratório do Centro de Educação da Ufal.

A construção das narrativas deveria ser efetivada individualmente ou em duplas a partir de atividades propostas nos encontros e registradas de forma digital em interfaces de comunicação, por meio de e-portfólios, considerando diversos tipos de mídias, sejam de forma textual, visual ou oral, por meio de infográficos, mapas mentais e conceituais, podcasts, entre outros meios.

Para análise dos dados, utilizou-se de observações, anotações, gravações dos momentos síncronos, visualização e análise crítica das narrativas produzidas, avaliando todo o percurso de aprendizagem, motivações extrínseca e intrínseca, reflexões e percepções desse processo, seja nos momentos presenciais ou virtuais.

Ao final do período da disciplina, os discentes apresentaram suas narrativas e relataram suas experiências na confecção das propostas.

Em seus e-portfólios, os discentes expuseram atividades diversas dialogando com o conteúdo programático da disciplina e com as tecnologias digitais, através da construção de suas narrativas, subjetivando-as e colocando seus sentimentos, desejos, medos, fraquezas também como construtores de conhecimento.

Os discentes tiveram autonomia de escolher como conduzir essas construções, que tipos de mídias utilizar, em que interfaces hospedá-las, de modo a garantir seu protagonismo em todo o processo, valorizando suas impressões, percepções e reflexões em torno das propostas.

Com relação ao momento avaliativo, docente e estagiária, de forma dialógica e coletiva, consideraram alguns critérios como fontes referenciais, confiabilidade e coerência das informações, aspectos visuais e design das páginas dos e-portfólios, criatividade, autoria, progresso, dedicação na execução das atividades, além do trabalho coletivo e colaborativo entre discentes em toda construção.

## **NARRATIVAS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM**

As narrativas são capazes de minimizar algumas lacunas existentes entre um currículo prescritivo e a história de vida dos sujeitos que experienciam esse currículo, uma vez que dá voz a esse sujeito (RODRIGUES; ALMEIDA, 2021), permitindo-lhe sentir-se pertencente e consciente de seu lugar no mundo.

Rodrigues, Almeida e Valente (2017) defendem que o currículo deve ser relacionado ao contexto dos sujeitos a ele subordinados, além disso, às condições em que se desenvolve, valorizando o protagonismo dos envolvidos nesse contexto, que são os autores das experiências que ali discorrem, provocando assim, a produção de saberes e de subjetividades.

A partir de suas narrativas, os sujeitos são capazes de assumir uma posição de autores e constroem também, pelo narrar-se, uma consciência histórica (RODRIGUES, 2020). O currículo narrativo, nesse cenário, privilegiaria a experiência dos sujeitos, estruturando-se

enquanto prática discursiva e de significação, e, ainda segundo a autora, seria voltado às aprendizagens, mas sem seguir uma ordem hierárquica.

As narrativas propiciam aos discentes, organizar suas experiências através de sua participação ativa, reflexiva e de transmissão de significados, uma vez que, quando contam suas histórias e caminhos vivenciados no processo de aprendizagem, “os sujeitos desempenham o papel de atores e de investigadores de suas próprias vidas (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 65)”.

Com a imbricação das tecnologias digitais, as narrativas se potencializam, promovendo ampliação de habilidades de comunicação e expressão, estimulando o desenvolvimento de inteligência coletiva, que conforme Lévy (2003) é uma inteligência compartilhada em tempo real que mobiliza competências coletivas.

Ao se tornarem digitais, as narrativas enfocam na formação dos sujeitos que narram, sendo, nesse caso, construídas com a utilização de tecnologias digitais e das múltiplas linguagens arraigadas a elas, seja de forma visual, escrita, sonora, entre tantas outras (RODRIGUES, 2019).

Contar histórias é registrar, reviver, ressignificar experiências e, como metodologia e recurso pedagógico possibilita a valorização e reconhecimento do processo de autoria, de construção e de reflexão discente, uma vez que esse sujeito seleciona que vivências, desequilíbrios, avanços e criações registrar em suas produções, numa inter-relação entre subjetividade e objetividade (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017).

As novas perspectivas de aprendizagem exigem um novo olhar nas teorias desenvolvidas no processo de ensinar e de aprender, e nesse sentido, as narrativas, que antes apresentadas de forma oral ou escrita, apresentam-se como digitais, com múltiplas linguagens, mídias e recursos das tecnologias digitais, e, com isso, contribuindo para que os discentes construam sentidos e compartilhem suas experiências, podendo representar um processo contínuo, compartilhado, comentado e editável em qualquer tempo e lugar, num exercício ubíquo, dinâmico e de amplas possibilidades pedagógicas (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017). E ao se relacionar ao processo de formação docente, amplia sua visão, acompanhando-o em sua prática para além dos muros da universidade

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da utilização de narrativas digitais, foi possível identificar e tornar visível o conhecimento desenvolvendo a autonomia discente, senso crítico, participação ativa, além de competências digitais.

O que se evidenciou nesse estudo é que, utilizar recursos e estratégias mais dinâmicos, facilitam o processo de aquisição de conhecimento e desenvolvem habilidades de comunicação, de autonomia, de pensamento crítico e reflexivo, de trabalho coletivo e colaborativo, bem como um novo olhar ao uso apropriado de recursos tecnológicos no gerenciamento do conhecimento, desenvolvendo assim, nos discentes em formação inicial, uma postura docente que deve ser mediadora e que centralize os sujeitos nos processos curriculares como um sujeito de aprendizagem, rompendo com o processo unidirecional e de transmissão de conteúdos.

A aplicação das narrativas digitais de aprendizagem no desenvolvimento de atividades curriculares pelos discentes de um curso de formação docente viabilizam a inserção de um currículo narrativo, que aproxima conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos às experiências e histórias de vida dos sujeitos, diminuindo assim, possíveis lacunas na compreensão discente entre as prescrições curriculares e a realidade desses sujeitos, levando-os a um processo de ação-reflexão-ação de sua prática e de autoria na própria construção de saberes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. Integração, currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, 2012. v. 12, n. 3, p. 57-82. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em março de 2023.

GOODSON, I. F. *Currículo, Narrativa e o Futuro Social*. Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. *Revista Brasileira de Educação*, 2007. v. 12, n. 35.

LARROSA, J. *Pedagogia profana— danças piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÉVY, P. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: Experiências da pós-graduação à escola. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 30, núm. 1, 2017, pp. 61-83. Disponível em: <http://doi.org/10.21814/rpe.8871>. Acesso em março de 2023.

RODRIGUES, A. O POTENCIAL DAS NARRATIVAS DIGITAIS NA APROXIMAÇÃO/APROPRIAÇÃO DA TECNOLOGIA: reflexões sobre dois contextos de formação de professores. *Revista Observatório*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 336–358, 2019. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p336. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4746>. Acesso em: março de 2023.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M.E.B. A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. *Educar em Revista*, vol. 37, e72496, 2021. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.72496>. Acesso em março de 2023.

SANTOS, R.C.A.L. Reflexões sobre a arte de contar histórias. *Revista Educação Pública*, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a-arte-de-contar-historias>. Acesso em março de 2023.

## NARRATIVAS DOCENTES: VIVÊNCIAS DO/NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE MACEIÓ

1110

FARIAS, Iris Maria dos Santos<sup>458</sup>

LIMA, Willams dos Santos Rodrigues<sup>459</sup>

VIANA, Maria Aparecida Pereira<sup>460</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as vivências de docentes no desenvolvimento de suas práticas metodológicas no período das aulas remotas em escolas públicas de Maceió. A pesquisa busca responder a seguinte questão: quais as dificuldades e possibilidades encontradas por docentes da Educação Básica de Maceió, durante o período da pandemia da Covid-19, para o desenvolvimento das aulas no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE)? A discussão teórica apresentada, discute e ao mesmo tempo, fundamenta as narrativas desses docentes, em um contexto atípico do ensino e aprendizagem. A metodologia está baseada na pesquisa qualitativa, envolvendo as narrativas e vivências de professores das escolas públicas de Maceió. Os resultados demonstram as dificuldades desses profissionais no processo de ensino e aprendizagem, no decorrer do ERE, como também destaca as possibilidades encontradas por esses docentes para continuar com o processo de formação dos estudantes da educação básica.

**Palavras-chave:** Narrativas Docentes. Vivências Docentes. Ensino Remoto.

### INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo passou a conviver com a calamidade de saúde pública, advindo com a pandemia da covid-19. Na tentativa de conter o alastramento do vírus Sars-Cov-2 (causador da doença da covid-19), como também, evitar o contágio da doença, houve a necessidade do isolamento físico, obrigando muitos profissionais a realizarem suas atividades de forma remota. A educação foi um dos setores que precisou paralisar suas atividades presenciais. Assim, as escolas fecharam as portas e as atividades de ensino e aprendizagem passaram a funcionar de maneira remota, acarretando muitas dificuldades e desafios para todos os pares.

De um lado, gestores e docentes não sabiam como lidar com a situação para continuar contribuindo com a aprendizagem dos sujeitos. Do outro, muitos estudantes, por diversas dificuldades sociais, não tinham como participar das aulas *on-line*. Até que fossem encontradas

<sup>458</sup> Pedagoga. Mestra em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). E-mail: iris.farias@cedu.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4904-0364>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0355761393073817>.

<sup>459</sup> Pedagogo. Mestre em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). E-mail: willams.lima@cedu.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3987-0762>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3718577942103647>.

<sup>460</sup> Professora Doutora da Universidade Federal de Alagoas com atuação na Graduação e Pós-Graduação (UFAL). E-mail: maria.viana@cedu.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4017-8482>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5842179916349442>.

possibilidades para a continuidade das aulas, professores e estudantes apresentaram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, no contexto do ensino remoto emergencial, tanto pelas questões da pandemia, quanto pelos problemas sociais.

A partir desses aspectos, o texto apresenta as narrativas de professores no desenvolvimento das atividades metodológicas, tendo como objetivo discutir as vivências docentes durante o ensino remoto emergencial em escolas públicas de Maceió, relatando suas dificuldades e as possibilidades encontradas para continuar com o processo de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

O estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio do estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), utilizando-se das narrativas de professores da educação básica de Maceió. Diante desses aspectos, a opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pelo valor dado aos significados que os sujeitos dão às ações desenvolvidas, ou seja, à presença do critério de subjetividade das ações desenvolvidas pelos sujeitos interlocutores da pesquisa.

A pesquisa contou com a participação de 5 (cinco) professores da rede pública de educação, inseridos nas escolas de Maceió, abordando os relatos de suas vivências para o desenvolvimento das práticas educativas no período do ensino remoto emergencial.

Os dados foram coletados com a realização de entrevista *on-line* (via Google Meet), a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o objetivo de conhecer as dificuldades e o desenvolvimento das práticas metodológicas desses profissionais, durante o período em que as aulas aconteciam de forma remota. Essas entrevistas, portanto, foram analisadas a fim de compreender, de modo geral, os desafios docentes e as possibilidades de formação em meio ao período pandêmico, de aulas remotas, que garantissem o processo de ensino e aprendizagem.

Por se tratar de uma investigação narrativa, estuda a experiência do mundo pelo indivíduo, o contexto social, cultural e institucional em que as experiências são constituídas e expressas e as narrativas produzidas” (PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2013, p.329). E, assim, ao estudar e transcrever as narrativas, pôde-se estabelecer uma ponte discursiva, complementando os caminhos da pesquisa, resultante dos aspectos que envolvem as configurações individuais e coletivas desses profissionais.

## **NARRATIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO**

A pesquisa narrativa vem ganhando destaque em investigações na área da educação, sobretudo, na formação de professores, por considerar a sua contribuição na construção e reconstrução das histórias pessoal e profissional. Dessa forma, o processo de “construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências” (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

A construção das narrativas no contexto da formação, se desenvolve a partir das experiências e vivências que são contadas pelos narradores. Ao pesquisador, portanto, cabe a função de ouvir as histórias contadas pelos colaboradores, interpretando-as e contribuindo com essas vivências e fazendo-se conhecer por outros sujeitos que participam do processo.

A partir de 2020, acompanhamos as constantes mudanças no ensino e aprendizagem. As salas de aula foram transpostas, do presencial para o virtual, e muitas dificuldades surgiram. Docentes e estudantes não estavam preparados a enfrentarem essa mudança repentina para as aulas remotas, afetando, assim, o convívio no contexto físico e social. Desse modo, é importante levar em consideração, a intensidade da utilização de equipamentos tecnológicos para acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A partir dessas dificuldades, o estudo possibilita conhecer por meio das narrativas dos docentes, suas vivências profissionais durante o período da pandemia, de aula remota, refletindo sobre as possibilidades metodológicas encontradas para garantir a aprendizagem, durante o período da pandemia da Covid-19.

## **VIVÊNCIAS DOCENTES DO/NO ENSINO REMOTO**

Diante do contexto crítico da pandemia, com a necessidade do isolamento físico, e, assim, transpor as aulas presenciais para o Ensino Remoto Emergencial, docentes de todos os níveis e redes de educação foram obrigados a lecionarem por meio das TDIC, e procurarem alternativas metodológicas que viabilizassem maneiras de integrar o processo de ensino e aprendizagem por meio do ERE.

Mediante a esse contexto, a didática docente, principalmente, da educação pública estadual, vivenciou situações em que a sobrecarga do trabalho os deixou desamparados tanto com os equipamentos (que não foram oferecidos) quanto a qualificação perante ao planejamento de suas preleções ao lidarem com o ERE. Além disso, deparou-se com a ausência



de estudantes que não puderam participar de aulas síncronas e assíncronas, devido à falta de equipamentos e inacessibilidade da internet.

Analisar a metodologia diante dos desafios antepostos, permitiu, elencar algumas situações deparadas pelos respectivos profissionais da rede pública estadual de Alagoas. Iniciando-se com o relato do Docente 1: “A gente começou ano passado, foi meio que uma descoberta, porque a gente teve o período de suspensão das aulas [...] o primeiro mecanismo foi o envio de e-mails,” (informação verbal). Observa-se que apesar da forma abrupta que foram impostos, não demorou muito para que a “solução” viesse a amenizar o impacto da suspensão de aulas. O respectivo docente, ainda complementa: “tinha uma página do google *Classroom* e a gente tinha o espaço para tirar dúvidas, discutir, no laboratório” (informação verbal). Desse modo, é importante destacar que os espaços virtuais, como salas e ferramentas utilizadas foram aderidas por decisões do governo do Estado de Alagoas.

Os docentes, relataram bastante, acerca da utilização do aplicativo *WhatsApp* para fins informativos e didáticos. Segundo o relato do Docente 2: “Os roteiros de estudo, faz com que a gente trabalhe dentro do RECAL, mas também, fazendo com que o aluno seja protagonista dentro das aulas [...] eles consideram os alunos fazendo atividade pelo *WhatsApp*” (informação verbal). Docente 3: “a escola estadual, a gente tá sendo ridículo porque eu acho que é uma falta de, como é que eu posso falar, invasão de privacidade que estão fazendo conosco professores, a gente tem que tá dando aula pelo *WhatsApp*” (informação verbal). Docente 4: “no início, nós usamos o grupo de *WhatsApp* [...] Quando a pandemia chegou comecei a mandar atividades de folhas mesmo, pra eles copiarem no caderno e, assim, sem ninguém falar da diretoria, nem ninguém” (informação verbal).

De acordo com Nogueira *et al.* (2022, p. 944), “o *WhatsApp* foi tido como dispositivo auxiliar na organização do trabalho pedagógico”, levando em consideração o início do período do ensino remoto. Por outro lado, ainda, na compreensão desses autores, “essa relação dialógica por meio do *WhatsApp* foi considerada providencial, mas nunca totalmente consensual por parte da classe docente, e em muitos casos, foi o principal fator de desgaste da saúde mental”.

Os argumentos apresentados, ilustram situações em que o respectivo aplicativo tinha como objetivo atender as demandas exigidas, com relação as atividades a serem lecionadas, sendo considerado de cunho qualitativo mediante a continuidade do ano letivo. Porém, de acordo com o Docente 4, não houve uma aprendizagem significativa ao “lecionar” por meio desse aplicativo, visto que, tratou-se, apenas, de atividades enviadas por docentes, e

o estudantes – aqueles que tinham acesso e interesse (convém destacar) – respondiam as atividades. Desse modo, o que foi perpassado nesse período de aulas remotas, com a adoção do aplicativo *WhatsApp*, foi a reprodução da “educação bancária”, algo que o saudoso Paulo Freire (2005), repudiava.

Entretanto, o Docente 5 relatou acerca do tempo que foi diferenciado, em relação ao que passara no ERE: “é uma exigência que vem por parte do governo. Eu tento passar algumas informações, o tempo é muito escasso porque não é a mesma coisa, como já disse, de estarmos em sala de aula [...] Eu pego vídeos pra exibir pra eles, eu coloco em pequenos textos também explicações de assuntos” (informação verbal). Compreende-se que o respectivo docente, debruçou-se em busca de alternativas que viessem atender o que estava sendo estudado e, permitir que os estudantes pudessem assimilar melhor o conteúdo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da covid-19, trouxe mudanças consideráveis para a sociedade. A atual conjuntura que se vive, em que as tecnologias, mais especificamente, as tecnologias digitais, foram alicerces fundamentais para pensar em alternativas que estreitassem as comunicações e interações por meio das TDIC. No âmbito da educação, portanto, a adoção do ERE alavancou meios em que estavam previstos a acontecer, nos próximos dez anos, e com a pandemia, ensinar remotamente, foi repentino e, ao mesmo tempo essencial.

Embora, em outros países, a utilização desses recursos esteja sendo manuseadas intensamente com a propagação cada vez mais veloz da internet, por outro lado, no Brasil, ainda estamos defronte às desigualdades sociais e digitais, e muitas pessoas não tem acesso à internet, mesmo dispondo das TDIC. No contexto educacional, principalmente, em instituições de educação básica das redes públicas estaduais, trouxe consequências que perdurarão anos no sistema educativo, devido a exclusão digital que muitos estudantes passaram.

Pelo que se pode acompanhar nas narrativas dos docentes, a organização das atividades se deu por meio de recursos e interesses próprios desses professores, que procuraram estratégias que pudessem atender e integrar a didática aos respectivos estudantes. Porém, convém destacar que a qualificação e valorização dos docentes, precisa ser repensada e atendida na proporção da realidade local. Embora, o atual presidencial tenha sancionado, recentemente, a Lei 14.533/2023 (BRASIL, 2023), que institui a Política Nacional de Educação Digital, ilustra-se

a preocupação de incluir a educação digital perante a ubiquidade que o mundo contemporâneo está passando.

É importante destacar que, lecionar por meio das TDIC, requer uma qualificação estratégica não só na utilização técnica, mas entender no trabalho profícuo que as respectivas ferramentas podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Não esperar a pandemia para poder usufruí-las e, sim, trazer uma preparação a comunidade educativa.

Contudo, esperamos que essa pesquisa possa subsidiar novos estudos, referentes ao processo de ensino e aprendizagem com a utilização das TDIC. Certamente, tendo acesso às narrativas de docentes e estudantes, será possível pensar em estratégias pedagógicas favoráveis para o ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14533-11-janeiro-2023-793686-publicacaooriginal-166856-pl.html>. Acesso em: 13 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. São Paulo. 2005.

PASSOS, C. L. B.; OLIVEIRA, R. M. M. A. de; GAMA, R. P. Narrativas em grupo de professores e licenciandos: resignificando a aprendizagem da matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 327–339, 2014. DOI: 10.24220/2318-0870v18n3a2368. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2368>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

NOGUEIRA, P. H. S., *et al.* Tecnologia móvel e educação: a utilização do *Whatsapp* como dispositivo pedagógico no ensino remoto de Eusébio-CE. **Conjecturas**, Vol. 22. 2022. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/561/430>. Acesso em 11 fev. 2023.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, 2011, p. 289-305. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307/275>. Acesso em: 18 jan. 2023.

## NARRATIVAS REFLEXIVAS E OS IMPACTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS EGRESSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA<sup>461</sup>

LIMA, Willams dos Santos Rodrigues<sup>462</sup>

VIANA, Maria Aparecida Pereira<sup>463</sup>

1116

### RESUMO

O estudo apresenta parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado. Tem como objetivo apresentar os primeiros resultados coletados sobre os impactos da formação nas práticas pessoais e profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL. A partir da metodologia da pesquisa qualitativa, o estudo foi desenvolvido pelo viés do estudo de caso, buscando responder a seguinte questão: Quais os impactos da formação nas práticas pessoais e profissionais dos Egressos das turmas de 2012, 2013 e 2014? A partir das primeiras análises foi possível perceber a contribuição do curso de Pedagogia EaD da UFAL para a formação inicial de professores em Alagoas, sobretudo, os impactos desse processo formativo na vida pessoal e profissional dos egressos.

**Palavras-chave:** Narrativas Reflexivas. Egressos. Pedagogia EaD. Impactos da Formação.

### INTRODUÇÃO

O estudo apresenta parte de uma pesquisa desenvolvida na Pós-Graduação, em nível de mestrado, e tem como objetivo proporcionar discussões a respeito dos primeiros resultados obtidos, a partir do percurso da formação inicial e das práticas educativas dos egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL, para identificar elementos que respondessem a seguinte questão: Quais os impactos da formação nas práticas pessoais e profissionais dos egressos de pedagogia EaD das turmas de 2012, 2013 e 2014?

A metodologia está fundamentada nos estudos da pesquisa qualitativa, com abordagem no estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), pela possibilidade do envolvimento direto com os sujeitos pesquisados na construção e coleta dos dados. A coleta dos dados se deu com a utilização de dois instrumentos: Aplicação de questionário e a realização de entrevista, ambos, ocorreram de forma *on-line*, uma vez que no momento da coleta enfrentava-se um momento mais crítico da pandemia da covid-19.

<sup>461</sup> A pesquisa foi realizada com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>462</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. E-mail: willams.lima@cedu.ufal.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3987-0762>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/3718577942103647>. Pesquisa financiada pela Capes, Código de Financiamento 001.

<sup>463</sup> Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/UFAL. E-mail: maria.viana@cedu.ufal.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4017-8482>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/5842179916349442>. Professora orientadora da pesquisa.

Dessa forma, para a pesquisa final do mestrado foram estabelecidas categorias de análises a serem observadas. Ressalta-se, portanto, que para as discussões apresentadas neste trabalho, foram utilizadas as categorias: perfil dos participantes, sonhos que se tornaram realidade e, impactos da formação na vida pessoal e profissional, para as devidas análises, discussões e apresentação dos resultados preliminares, obtidos com a pesquisa.

Os primeiros resultados têm evidenciado a contribuição do curso de Pedagogia EaD da UFAL para a formação de professores em Alagoas, sobretudo, para os impactos desse processo formativo na vida pessoal e profissional desses egressos.

### **AS NARRATIVAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A pesquisa narrativa tem ganhado maior destaque no campo das Ciências Humanas e Sociais, ao longo das últimas décadas, sobretudo, em investigações na área da educação, por contribuir na construção e reconstrução das histórias pessoal e profissional dos sujeitos. Nessa perspectiva, Oliveira (2011, p. 300) destaca que “as narrativas são caminhos investigativos que permitem àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade porque o presente reflete o passado e, além disso, elas proporcionam ao investigador acessar a realidade a partir da visão de seus protagonistas”.

São variados os significados de narrativa apresentados no contexto da pesquisa. Estes significados podem ser “uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc.” (PAIVA, 2008, p.1). As narrativas dos sujeitos, portanto, se apresentam como um mecanismo para que possam relatar suas trajetórias, suas histórias de vida pessoal e/ou profissional.

De acordo com Oliveira (2011, p. 290), esse processo de “construção e reconstrução das histórias pessoais e sociais das pessoas têm inspirado muitas pesquisas e revelado que os professores apresentam um considerável desenvolvimento profissional quando passam por essas experiências”. As experiências narradas pelos professores, fazem com que outros sujeitos se apropriem delas e passem a se perceber como membros dessas narrativas, o que acabam alterando suas formas de pensar e agir na sociedade, modificando suas práticas por meio de reflexões críticas no seu desempenho pessoal e profissional.

## **METODOLOGIA**

O estudo fundamenta-se na pesquisa de natureza qualitativa, por envolver a obtenção de dados descritivos, através do contato direto com a situação estudada, e desenvolvida por meio do estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), utilizando-se das narrativas dos sujeitos, para a realização das análises e discussões dos resultados.

Dessa forma, “a construção de narrativas e a sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e contínua, encerram potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (REIS, 2008, p. 20).

A pesquisa contou com a participação de 30 egressos das turmas de 2012, 2013 e 2014 do Curso de Pedagogia a distância da UFAL, como sujeitos interlocutores diretamente ligados ao contexto do estudo, abordando os relatos de suas trajetórias de formação para o desenvolvimento das práticas educativas, a partir da utilização de dois instrumentos de coleta de dados: aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Ambos de forma *on-line*.

O tratamento dos dados teve como base os apontamentos de Lüdke e André (2018, p. 18), ao destacarem que “o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas”. Dessa forma, para a pesquisa final do mestrado foram estabelecidas categorias de análises a serem observadas, a exemplo: perfil dos participantes, sonhos que se tornaram realidade, trajetórias no processo de formação: (expectativas e motivações dos egressos, memórias da graduação, dificuldades no percurso da formação, superando as dificuldades da formação), impactos da formação na vida pessoal e profissional e, contribuições do curso de Pedagogia EaD para a prática profissional docente. Porém, para as discussões apresentadas neste trabalho, utilizou-se duas categorias: perfil dos participantes e impactos da formação na vida pessoal e profissional.

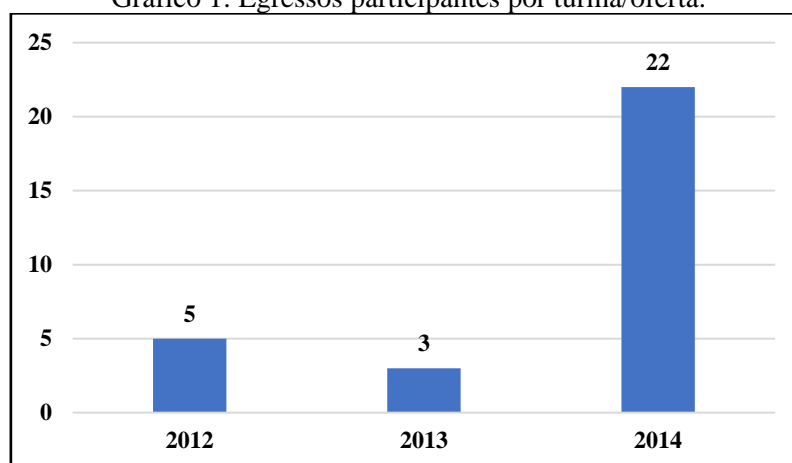
## **PERFIL DOS EGRESSOS DE PEDAGOGIA EAD**

Os estudantes dos cursos de graduação a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil, são organizados por turmas/ofertas específicas, diferenciadas das ofertas regulares das instituições de ensino superior (que tem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de entrada na universidade). Dessa forma, os cursos ofertados dentro da UAB não são regulares e fazem parte de um convênio (tríade) de cooperação entre Governo Federal, Instituições de Ensino Superior e Estados ou Municípios, como destaca o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, no artigo 3º, o “Ministério da Educação firmará convênios com as

instituições públicas de Ensino Superior, credenciadas nos termos do Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB” (BRASIL, 2006).

Os 30 egressos participantes da pesquisa estiveram matriculados e/ou distribuídos em 3 turmas/ofertas no curso de pedagogia EaD. (Gráfico 1).

Gráfico 1: Egressos participantes por turma/oferta.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

A oferta de cursos EaD/UAB/UFAL em Alagoas, dentro dos múltiplos aspectos institucionais e pedagógicos, necessita de um polo de apoio presencial (organizado pelas Secretarias Educação – municipal, estadual ou federal) para atender os sujeitos oriundos das cidades interioranas. Com o processo de interiorização desses polos, “a educação universitária se aproxima de um público que comumente não chega aos cursos presenciais” (ANDRADE, 2013, p. 187).

Dessa forma, os egressos, participantes desta pesquisa, estiveram matriculados nas ofertas 2012, 2013 e 2014, distribuídos em seis dos oito polos de apoio presencial, a saber: Maceió, Santana do Ipanema, Penedo, Olho d’Água das Flores, Palmeira dos Índios e São José da Laje, como apresenta o gráfico 1, acima.

## IMPACTOS DA FORMAÇÃO NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

A organização das narrativas apresentadas neste subtópico, foi construída a partir do seguinte questionamento: O que mudou em sua vida pessoal após sua formação em Pedagogia EaD? Os egressos puderam narrar as mudanças na vida pessoal e profissional.

A egressa 6 destaca que os impactos da formação ocorreram a partir das “(...) oportunidades profissionais que estão aumentando, mas principalmente a forma de ver o mundo a minha volta, minhas perspectivas e como a minha vida pode impactar na vida do outro de forma positiva”. Percebe-se, que a formação em Pedagogia teve impacto direto na vida profissional do egresso, tendo em vista as oportunidades de trabalho.

Compreende-se que, “ser professor passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, que consiga articular os saberes de maneira significativa, tendo uma visão da totalidade e não fragmentada, uma visão que seja completa e não apenas de lacunas, de participações ativas e não apenas de ações isoladas” (VIEIRA et al, 2017, p. 137). Nota-se, portanto, a contribuição da formação docente para o exercício das funções pedagógicas e sociais, que envolvem o percurso do fazer-se professor, englobando uma visão de totalidade que permita impactar, de forma positiva, a vida daqueles que estão inseridos no processo da aprendizagem e da formação de maneira geral.

Para o egresso 8, a formação contribuiu para observar as experiências desenvolvidas em sua vida profissional, na relação teoria e prática, pois, “sendo habilitado como pedagogo pude aproveitar minha experiência na vida profissional sendo Coordenador Pedagógico, Diretor e Articulador de Ensino, pois mesmo sendo professor há mais de 24 anos, através dos estágios em vários segmentos da educação, aprendi bastante, pois são informações, conteúdos e experiências que só o Curso em si mostra durante os períodos estudados.

Compreende-se, portanto, que no desenvolvimento da docência, estão imbricados nesse processo, a formação docente e o percurso profissional dos professores a partir de suas experiências vivenciadas, seja no contexto da formação inicial, seja na organização das atividades profissionais. Essas experiências são adquiridas por meio de um percurso profissional, adquiridas a partir de rupturas e sentimentos diversos, no exercício da docência, que acabam contribuindo para o crescimento profissional do professor.

Por meio das narrativas apresentadas pelos egressos de Pedagogia EaD da UFAL, das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014, verifica-se que diversas mudanças ocorreram em suas vidas. Os impactos foram constantemente percebidos na melhoria pessoal e profissional dos egressos. De um lado, surgiram oportunidades para assumir a docência cooperando na aprendizagem de outros sujeitos; esses egressos tiveram oportunidades de assumir novos cargos, seja como coordenado escolar, seja como gestor educacional, funções que são



oferecidas, normalmente, para quem tem o ensino superior completo, como também em muitas situações, para quem é formado em Pedagogia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas pessoais e profissionais de professores e de seu processo de formação, apresentam aspectos importantes de suas histórias e experiências no percurso de suas trajetórias de vida e de profissão. Desse modo, contar, narrar e memorar foram os aspectos escolhidos para descrever as histórias pessoais e profissionais dos egressos do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Alagoas, das turmas de 2012, 2013 e 2014, sobre o percurso da formação.

Verificou-se os impactos da formação docente em Pedagogia para o desenvolvimento das práticas pessoais e profissionais dos egressos supracitados. De um lado, ficaram evidentes as oportunidades para a melhoria de suas vidas profissionais que, além do “*status*” de possuírem uma graduação em uma Universidade Federal, apesar de todas as dificuldades encontradas na modalidade a distância. Por outro, os egressos tiveram, ainda, a possibilidade de participar de processos seletivos nas secretarias de educação nos municípios aos quais estão inseridos, como também o curso implicou na aprovação em concursos públicos, dando-lhes oportunidades de assumir novas funções, seja como professores, seja assumindo cargos de gestão.

Certamente, o propósito é de que essas discussões possibilitem a disseminação de novos estudos sobre a formação de professores em EaD no Estado de Alagoas, e dos impactos dessa formação no desenvolvimento de suas práticas pessoais e profissionais.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. S. de. O acesso à educação e os polos de apoio presencial. In: MILL, D. R. S; PIMENTEL, N. M. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-198.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, 9 jun. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 12 nov. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, 2011, p. 289-305. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n43/v20n43a06.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008, p. 261-266. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em: 12 jan. 2023.

REIS, P. R. dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação.

**Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, 2008, p. 17-34, Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>. Acesso em: 01 dez. 2021.

VIEIRA, A. B. et al. Formação docente para uma educação de qualidade. **Revista Expressão Católica**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 135-140, 2017. Disponível em:

<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1479/1211>. Acesso em: 18 jun. 2022.

## O QUE SE DISCUTE SOBRE QUÍMICA EM REDES SOCIAIS? UMA ANÁLISE DOS COMENTÁRIOS EM PUBLICAÇÕES DO INSTAGRAM

MACHADO, Marlos Gabriel Cruz<sup>464</sup>

LIMA, Jéssyca Silva<sup>465</sup>

SILVA, Mayra Tamires Santos<sup>466</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem por objetivo a compreensão da circulação de conhecimentos relativos às ciências, com enfoque na química, em publicações da plataforma digital Instagram, a partir da coleta e análise de comentários dos usuários dessa rede social, com o intuito de auxiliar futuras práticas pedagógicas que utilizem o espaço virtual como uma de suas bases. A metodologia utilizada na pesquisa foi a netnografia, a qual tenta compreender a cultura predominante nos ambientes virtuais, a mineração de dados, seguida por análise humana dos comentários. A partir do estudo foi possível observar que houve predominância de comentários positivos em relação à ciência e práticas científicas, e que não foram observadas divergências ideológicas entre o público e os administradores. No entanto, foi identificado um baixo número de interações textuais entre os produtores de conteúdo e os usuários. As interações registradas foram realizadas principalmente por outros seguidores da página, que se dispunham a sanar as dúvidas dos usuários. Foi observado também que muitos comentários relacionam os elementos das publicações com elementos cotidianos dos usuários, mesmo em campos abstratos como a mecânica quântica. A pesquisa conclui que o público observado possui ao menos o ensino médio em curso, o que pode explicar suas manifestações de interesse pela ciência na rede.

**Palavras-chave:** Divulgação científica. Instagram. Ensino de química. Netnografia.

### INTRODUÇÃO

É inegável que nos dias de hoje as mídias de comunicação cresceram de um modo nunca antes visto. Nesse cenário, ganharam espaço as redes sociais, e seus usos diversos tais como divulgação de notícias, eventos, humor, entretenimento e culinária, sendo praticamente impossível contabilizar quantos canais dedicados a um único tema específico existem nas diferentes plataformas.

Foi a partir desse crescimento que voltamos nosso olhar às redes sociais e, particularmente as possíveis formas de divulgação científica que a plataforma Instagram abarca.

<sup>464</sup> Marlos Gabriel da Cruz Machado. Universidade Federal de Alagoas. marlosgabrielm@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-3973-8706>, <http://lattes.cnpq.br/103033665542212>.

<sup>465</sup> Jéssyca Silva de Lima. Universidade Federal de Alagoas. Jessyca.lima@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0009-0002-9473-6301>, <http://lattes.cnpq.br/1344014212550114>.

<sup>466</sup> Mayra Tamires Santos Silva. Universidade Federal de Alagoas. mayra.santos@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0009-0009-5625-5030>, <http://lattes.cnpq.br/7646232981568186>.

A escolha do Instagram como plataforma principal se deu pelo alcance e crescimento da rede. Atualmente, é a quinta mídia social com maior número de usuários, aproximadamente 1,3 bilhão de usuários (Tankovska, 2021). No Brasil, o Instagram é uma das redes sociais mais utilizadas, sendo o terceiro país com maior número de usuários. Por isso, a plataforma é utilizada para diversos fins, incluindo a divulgação científica, devido às suas ferramentas de interação e usabilidade.

Para Bueno (1985), a divulgação científica é um processo de comunicação entre profissionais de múltiplas áreas de atuação (Professores, Cientistas, Jornalistas) com o grande público. Nesse processo de comunicação, a informação que será divulgada é submetida a uma recodificação que a adapte ao seu público de destino. A divulgação científica tem sido, desde muito tempo atrás, uma importante ferramenta dos cientistas para mostrar aos demais membros da população como e quais são os avanços técnicos ou procedimentais que estão sendo realizados.

Sua importância reside tanto para uma mobilização generalizada em torno da constituição de uma cultura científica (LORDÊLO E PORTO, 2012), quanto para os desafios do cenário atual, entre elas a época de *fake news e negacionismo*, onde as evidências científicas têm sido deliberadamente minimizadas Massarani (2018).

O papel da divulgação científica é crucial atualmente, exigindo esforço para alcançar diversos públicos. A pesquisa buscou compreender o conhecimento divulgado e as interações entre os administradores de páginas de Instagram. Foram utilizadas ferramentas como Netnografia e mineração de dados, seguida por análise humana dos comentários. A divulgação científica deve ser feita com qualidade e responsabilidade.

## **METODOLOGIA**

Foi estabelecido um método de busca para identificar contas que seriam utilizadas no projeto. A partir disso, foram identificadas 102 contas e organizadas em uma planilha com informações como nome e @ da conta, descrição do conteúdo, administradores e suas áreas de formação ou atuação, número de seguidores, datas das publicações e números de interações (curtidas e comentários).

Após uma análise mais criteriosa em relação aos objetivos das contas identificadas, bem como critérios de tempo de inatividade, a amostra foi reduzida para um total de 76 contas, que foram agrupadas por similaridade em quatro categorias: Curiosidades e informações científicas

gerais: contas que tinham por objetivo apresentar conteúdos científicos, buscando adequar sua linguagem à diferentes públicos, como descrito por Bueno (1985, p. 1421-1422), sobretudo por meio de curiosidades; Disseminação Científica: contas que tratavam de publicações de periódicos científicos devidamente referenciados, voltadas a um círculo de especialistas, sem buscar uma adequação linguística e semântica ao público geral, Bueno (1985, p. 1421-1422); Studygram: contas focadas em resumos, dicas de estudo e métodos de revisão e memorização, majoritariamente administradas por alunos de graduação que muitas vezes deixavam registros de suas rotinas de estudo; e as contas de Apoio Pedagógico: que apresentavam formas de auxiliar o desempenho acadêmico dos seguidores, trazendo dicas de estudo e materiais selecionados.

Após, foi realizada nova etapa de seleção entre as contas com o intuito de se trabalhar com as contas mais representativas de cada categoria.

Finalmente, deu-se início ao processo de mineração dos comentários das últimas vinte publicações de cada perfil, que consistiu na realização de capturas de tela e armazenamento do material coletado.

## DISCUSSÕES

Foram identificados um total de 371 comentários em quatro categorias de contas: Curiosidades e informações científicas gerais, Disseminação científica, Studygram e Apoio pedagógico. Para a análise, foram excluídos comentários com apenas menções a outros usuários, emojis ou expressões pessoais, resultando em 80 comentários com conteúdo químico evidente. Curiosidades e informações científicas tiveram 22 comentários, Apoio pedagógico 29, Studygram 26 e Disseminação científica apenas 4.

### Categorização

Na categoria Curiosidades e informações científicas, os comentários tiveram predominantemente um tom humorístico, além de voltados à figura do cientista, aos conceitos e à visão de ciência.

Exemplo:

*O Alvejante com peróxido de hidrogênio, também tem essa reação quando em contato com a sujeira.* (E.C., 2022)

As páginas com foco na Disseminação Científica exibiram menor engajamento, provavelmente justificada pelo caráter mais específico e direcionamento das publicações a um público alvo específico, já que as informações dos artigos não passam por um tratamento linguístico e semântico para que se adequem a um grande público. Nessa categoria predominaram comentários de cunho técnico-procedimental.

Exemplo:

*Artigo interessante, gostaria também de saber mais sobre a cromatografia de ionização de chama e suas possíveis aplicações. (J.D., 2022)*

Na categoria Studygram, muitos dos comentários coletados eram voltados a aspectos pessoais dos administradores da página, o que proporcionou interações mais orgânicas entre os produtores de conteúdo e o público, porém com pouca relevância de conteúdos propriamente químicos, o que levou ao descarte de grande quantidade.

Os comentários foram principalmente sobre natureza da ciência, sugerindo que perfis pessoais são bons para esse tipo de interação. As contas de apoio pedagógico tiveram mais engajamento, possivelmente devido ao uso de memes e conteúdo diversificado em suas postagens, atraindo entusiastas de ciências de diferentes níveis educacionais. Eles também apresentaram uma variedade maior de comentários em todas as categorias.

### **Mineração direta**

Após a identificação dos comentários relacionados à química, estes foram categorizados de acordo com o tipo de conteúdo químico: conceitual, técnico-procedimental e natureza da ciência (visão de cientista e visão de ciência). Alguns dos resultados estão apresentados separadamente para cada categoria de conteúdo.

### **Conceitual**

Esta categoria inclui comentários que discutem conceitos científicos gerais ou específicos da área de química. Dualidade onda-partícula foi mencionada 11 vezes, seguida de conceitos de virologia relacionados à pandemia de covid-19 (10). Fotossíntese foi citada em 8 comentários.

Exemplo de comentário:

*Com a dualidade onda partícula e agora esse efeito eu fico achando que os átomos são as coisas mais envergonhadas dos Universo kkkkk. Sempre que alguém olha, o comportamento muda!(J.V.,2021)*

### **Técnico-Procedimental**

Essa categoria englobou os comentários que tratavam de procedimentos e técnicas científicas, foram os experimentos de observação dos astros os que consideravelmente apresentaram mais menções, sendo um total de 19; seguida pela experiência mental do “Gato de Schrodinger”, mencionada 11 vezes; seguida pela gravimetria, que foi mencionada 3 vezes.

Exemplo de comentário:

*acho esse experimento mental do gato o mais interessante de todos! mais um post incrível, parabéns (M.A., 2021)*

### **Cientista**

Essa categoria inclui comentários que mencionam cientistas, com Marie Curie sendo a cientista mais mencionada com 12 comentários, seguida por Erwin Schrodinger com 11 comentários mencionando sua experiência mental do "Gato de Schrodinger", e Albert Einstein e Peter Atkins, ambos com 6 menções.

Exemplo de comentário:

*Eu acho Albert Einstein p mais gênio de todos, mas eu gostaria de uma aula com o Carl Sagan, ele me parece ser mais didático... (S.M., 2021)*

### **Visão de Ciência**

Nessa categoria foram adicionados comentários que tratavam de elementos relativos à ciência, seu estudo e sua prática, como sugestões de literatura, recomendações de sites e periódicos, além de métodos de estudo.

Peter Atkins e seu livro “Princípios da química”, junto da indicação do site SCIELO, para consulta de periódicos e o podcast Café com Química, tiveram 6 menções cada; A cinebiografia de Marie Curie, o filme Radioactive, teve 3 menções.

Exemplo de comentário:

*há um filme que gostei muito dela: “radioactive”. Esta senhora merece todas as honras (três emojis de aplauso) (L.M., 2021)*

Ao analisar os comentários que tratam de aspectos específicos da química, verifica-se que a interação na rede social é elevada, mas predominantemente composta de reações positivas gerais, expressas através de termos como "amo" e "maravilhoso", bem como o uso de emojis. O alto grau de informalidade na plataforma resulta em um número expressivo de comentários com teor humorístico, mesmo em publicações consideradas "sérias".

No que se refere às publicações com conteúdo químico, os aspectos ligados à natureza da ciência prevaleceram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa enfrentou o desafio de compreender o modo de comunicação virtual nas redes sociais, devido à falta de fatores como tom de voz e linguagem corporal. Os resultados indicaram uma predominância de comentários positivos em relação à ciência e suas práticas, sugerindo que divergências ideológicas podem estar sendo evitadas ou mantidas em bolhas pelos algoritmos da rede.

É importante mencionar que as páginas com maior engajamento apresentam baixo número de interações textuais entre produtores de conteúdo e seguidores, prevalecendo as curtidas. A maior parte das interações ocorre entre seguidores que se ajudam mutuamente a esclarecer dúvidas. Essa interação é parte importante no processo de validação social do indivíduo e não deve ser negligenciada, já que observamos que em página menores, onde o número de interações entre os administradores com o público era bem maior, uma rede orgânica de interações se moldou, já que os usuários repetidamente voltavam para fazer novos comentários.

Foi observada uma alta frequência de comentários relacionando elementos científicos com o cotidiano dos usuários, mesmo em campos mais abstratos como a mecânica quântica. Isso pode indicar um interesse geral pela ciência entre os usuários da rede, especialmente considerando que a maioria possui pelo menos o ensino médio em curso.



## REFERÊNCIAS

BUENO, W. C. **Jornalismo científico: conceito e funções**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1985. Disponível em: <<https://biopibid.paginas.ufsc.br/files/2013/12/Jornalismo-cient%3%ADfico-conceito-e-fun%3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2023.

LORDÊLO, F.S.; PORTO, C.M. Divulgação científica e cultura científica: Conceito e aplicabilidade. Rev. Ciênc. Ext. v.8, n.1, p.18, 2012.  
Disponível em: <[https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/515/632](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/515/632)> . Acesso em: 13 mar. 2023.

MASSARANI, Luisa Medeiros . **Luisa e Catarina**. Youtube, 31, Jul. 2018. Disponível em: <[https://youtu.be/etYq9ay\\_93s](https://youtu.be/etYq9ay_93s)>. Acesso em: 13 mar. 2023.

TANKOVSKA, H. **Global social networks ranked by number of users 2021**. Disponível em: <<https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>> Acesso em: 13 mar. 2023.

## O USO DO CHATGPT E DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO DA MATEMÁTICA ELEMENTAR

1130

MENDONÇA, Ana Maria Santos de<sup>467</sup>

MELO, André Luis Canuto Duarte<sup>468</sup>

LIMA, Rosemeire Roberta de<sup>469</sup>

### RESUMO

O ChatGPT é um modelo de linguagem capaz de gerar respostas sobre qualquer temática. Isso faz com que essa ferramenta seja mais uma fonte de propagação de conhecimento. Na área da Matemática pode auxiliar na compreensão de conceitos, dado o poder de propiciar a interpretação de problemas matemáticos e contribuir com o registro do raciocínio lógico dos aprendentes, destacando, com isso, a importância da linguagem escrita na aprendizagem de conceitos matemáticos. Nessa direção, busca-se analisar como o ChatGPT pode contribuir na aprendizagem da Matemática Elementar sem ferir a autoria nem a competência de raciocínio lógico do sujeito no tocante à linguagem escrita diante da solução de problemas matemáticos. A literatura sinaliza que a máquina tem um papel auxiliar na construção do conhecimento, mas não com o potencial de substituir o professor, visto que o avanço tecnológico ainda não é capaz de coletar dados, sistematizar e divulgar resultados de conhecimentos primários.

**Palavras-chave:** ChatGPT. Compreensão de conceitos. Problemas matemáticos. Linguagem escrita.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo visa discutir o papel do ChatGPT no ensino de Matemática Elementar, destacando a importância da linguagem escrita para a compreensão de conceitos matemáticos e do raciocínio lógico dos alunos diante da solução de problemas.

O ensino de Matemática é fundamental na formação educacional, bem como no aprimoramento das habilidades cognitivas dos indivíduos. Com a ascensão das tecnologias e da inteligência artificial, o uso de ferramentas como o ChatGPT, por exemplo, pode se tornar uma alternativa interessante para aprimorar o ensino de Matemática Elementar mediante o uso da

467 Ana Maria Santos de Mendonça. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: ana.mendonca@im.ufal.br, orcid:<https://orcid.org/0000-0003-2744-0121>, link do currículo lattes:<http://lattes.cnpq.br/1455184137299926>

468 André Luis Canuto Duarte Melo. Instituto Federal de Alagoas. E-mail: andre.melo@ifal.edu.br, orcid:<https://orcid.org/0000-0002-3565-4034>, link do currículo lattes:<http://lattes.cnpq.br/1790117459307109>

469 Rosemeire Roberta de Lima. Universidade Federal de Alagoas. E-mail: rosemeirelimatdic@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2032-8359>, link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/8749603609337096>

linguagem escrita. Afinal, todo campo do saber precisa de interlocução com a linguagem oral e com a linguagem escrita.

O interesse no estudo da Matemática se justifica por ser um componente curricular visto como difícil e abstrato por muitos estudantes, o que pode levar a falta de interesse e baixo rendimento escolar. Quanto à incorporação da tecnologia no campo da Matemática, acredita-se que o uso de novas tecnologias, como o ChatGPT, pode oferecer uma abordagem mais interativa e personalizada para o ensino, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente. Além disso, pode auxiliar na criticidade dos aprendentes, tornando-os autônomos no processo de aprender.

Assim, o uso do ChatGPT no ensino de Matemática pode apresentar uma série de benefícios, tais como: aprimoramento do engajamento dos estudantes, personalização do processo de aprendizagem, adaptação do ritmo de ensino às necessidades individuais, desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, entre outros.

Nesse ínterim, o problema central a ser abordado neste estudo gira em torno do seguinte questionamento: o ChatGPT pode ser utilizado para melhorar o ensino e a aprendizagem da Matemática Elementar, considerando as diferentes habilidades e necessidades dos estudantes no tocante à compreensão de conceitos matemáticos e do raciocínio lógico diante da solução de problemas por meio do uso da linguagem escrita?

O objetivo geral deste estudo é investigar o uso do ChatGPT no ensino de Matemática Elementar, avaliando seus efeitos na aprendizagem de conceitos matemáticos e do raciocínio lógico diante da solução de problemas por meio do uso da linguagem escrita. Os objetivos específicos são: i) analisar o papel do ChatGPT no aprimoramento do ensino de Matemática Elementar; ii) avaliar o impacto do uso do ChatGPT na aprendizagem dos estudantes mediante o uso da linguagem escrita; iii) Identificar as limitações e os desafios do uso do ChatGPT no ensino de Matemática Elementar.

Por fim, espera-se que o ChatGPT possa ser usado como mais um meio para ensinar e aprender Matemática e, com isso, possa afirmar a potencialidade das novas tecnologias no ensino.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo de abordagem qualitativa e natureza exploratória investiga a ferramenta ChatGPT no tocante ao ensino de Matemática Elementar por meio do uso da linguagem escrita

para a compreensão de conceitos matemáticos da Aritmética. Frente a isso, algumas questões se põem diante do uso do ChatGPT para a compreensão da contribuição desta ferramenta na apropriação de conceitos matemáticos: como associar a escrita e a matemática? Como ensinar matemática usando o ChatGPT? Como deveria ser um plano de aula que contemplasse escrita e ensino de matemática?

Nesse ínterim, este estudo é de natureza exploratória, porque “procura-se obter um primeiro contato com a situação a ser pesquisada” (SAMARA; BARROS, 2002, p. 29), buscando investigar o uso da ferramenta ChatGPT no ensino de Matemática Elementar. A abordagem, por sua vez, é de cunho qualitativa porque a análise permitirá identificar os benefícios e malefícios do uso da ferramenta ChatGPT na compreensão de conceitos matemáticos mediante o uso da linguagem escrita.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Ao tratar de ensino e aprendizagem no contexto contemporâneo, faz-se necessário discutir acerca da formação docente, estabelecendo um diálogo com as temáticas cultura digital, currículo e matemática mediadas por tecnologias, destacando o papel do ChatGPT no ensino de Matemática Elementar por meio da linguagem escrita.

Como aporte teórico, buscou-se apoio nos trabalhos de Silva (2020), Bacich e Moran (2018) que tratam das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no campo da educação e, sobretudo, de práticas inovadoras. Além de teóricos que dialogam tecnologia e ensino de Matemática, entre eles Bairral e Carvalho (2019) que declaram a necessidade de acompanhar as mudanças tecnológicas para potencializar o aprendizado do estudante no campo de conhecimento da Matemática. No que diz respeito à formação do professor, utilizou-se Gatti, Shaw e Pereira (2021). Estes destacam a urgência em repensar a formação de professores no país.

Quanto ao uso das tecnologias no âmbito educacional, Maltempi (2008, p. 61) destaca que “toda inserção de tecnologia no ambiente de ensino e aprendizagem requer um repensar da prática docente, pois ela não é neutra e transforma a relação ensino-aprendizagem”. Visto que não há neutralidade no processo educativo, bem como no currículo escolar, assume-se a concepção de currículo como prática social, conforme defendido por Viana, Massetto e Silva (2022). Esses autores colocam o professor no centro do processo da relação pedagógica, sinalizando que para além da formação inicial e formação continuada há um sujeito que precisa

de escuta para o seu desenvolvimento profissional, além de políticas públicas que possibilitem a implementação de condições adequadas para a cultura digital.

Ao referenciar o ensino de matemática mediado por tecnologias, Maltempi (2008, p. 62) preconiza que “a inserção das tecnologias no ambiente de ensino e aprendizagem reorganiza o pensamento, de modo a modificar a matemática que é produzida pelo coletivo professor-aluno-tecnologia”. É nessa perspectiva de reorganização que destacamos a importância da formação inicial, bem como a formação continuada a partir das demandas das práticas docentes.

Considerando que no contexto pandêmico da Covid-19 as escolas se viram obrigadas a fazerem uso das TDIC, o período da pós-pandemia requer competência docente em relação à cultura digital. Nessa seara, incorporar as tecnologias ao ambiente escolar requer conhecimentos de diferentes estratégias de uso das ferramentas digitais como recurso meio e, sobretudo, como instrumento utilizado em sua perspectiva de dimensão pedagógica, de modo a potencializar o aprender a aprender, encaminhando o estudante para atuar como sujeito autônomo, protagonista de sua aprendizagem. Logo, a dimensão técnica é importante no processo da inclusão e da cultura digital, embora a dimensão pedagógica seja mais relevante para que a mediação aconteça.

Em se tratando do ChatGPT no processo de ensino e aprendizagem, convém ressaltar que este vem causando impacto na sociedade e, sobretudo, na educação, visto que ao abordar as possibilidades de uso e contribuições dessa ferramenta de Inteligência Artificial, enfatizam-se outros conceitos, entre eles aprendizagem por máquina, além de inovação e aprendizagem profunda, como defendem Freitas e Santana (2019) e Bassani (2019). Por outro lado, convém destacar que a discussão perpassa também acerca de ética e responsabilidade social, uma vez que as soluções apresentadas pela máquina, no caso em tela, o ChatGPT, necessita de uma análise rigorosa de critérios que garantam a cientificidade e, conseqüentemente, a qualidade da informação prestada. No momento, tal ideia ainda apresenta incertezas quanto à autoria e fonte do documento registrado.

Quanto à linguagem escrita para a compreensão de conceitos matemáticos, os estudos de Barreto, Mota e Valadão (2017, p. 323) sinalizam que o conhecimento da língua e da matemática deve acontecer numa perspectiva “interdisciplinar, intertextual, dialógica e interdiscursiva”, citando a necessidade de práticas de numeramento como fenômeno cultural. Sendo assim, a Matemática Elementar precisa ser alinhada à linguagem, seja ela escrita ou oral, para que o professor possa depreender se os conceitos foram compreendidos pelos estudantes

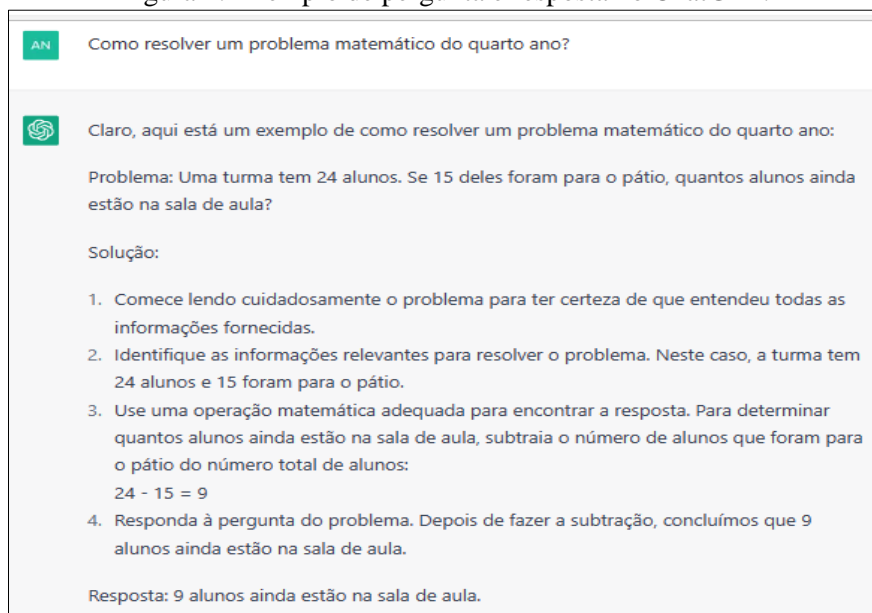
ou se precisam de intervenções. Assim, percebe-se que a interlocução entre a linguagem escrita e a matemática potencializa a aprendizagem, sinalizando que tal diálogo evita a fragmentação do saber, reforçando a contextualização, a interdisciplinaridade e, ainda, o letramento matemático no processo de ensinar e aprender.

No tocante à exploração do ChatGPT para a compreensão de conceitos matemáticos, convém destacar que ele é um robô capaz de manter uma conversa com um ser humano por meio da linguagem natural. Essa ferramenta é baseada na inteligência artificial, o que faz com que ela aprenda a linguagem natural durante a interação com o ser humano. Isso significa dizer que quanto mais se conversa com a máquina mais ela se alimenta de conhecimento.

O acesso ao ChatGPT pode ser realizado gratuitamente ou por meio de assinatura. Para este trabalho, será utilizado a versão gratuita.

A fim de exemplificar o uso do ChatGPT na resolução de um problema matemático, foi realizado o seguinte questionamento: “Como resolver um problema matemático do quarto ano”? A resposta dada pela ferramenta segue na figura abaixo:

Figura 1: Exemplo de pergunta e resposta no ChatGPT.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Conforme Figura 1, em resposta ao questionamento, o ChatGPT elaborou um problema compatível com o ano escolar solicitado e detalhou a solução do problema em quatro passos. Destacam-se a resposta correta e a linguagem utilizada de forma coerente e acessível aos alunos

do quarto ano escolar. Verifica-se, assim, que a ferramenta direciona ao aprendente caminhos para o registro de solução de problemas matemáticos, o que caracteriza um avanço no campo da Matemática, visto que dificilmente é solicitado ao aluno explicação de como chegou ao resultado e quando é pedido na consigna, poucos estudantes respondem, sinalizando que linguagem escrita e matemática são incompatíveis, como referenciado em Lima (2012).

Além de contribuir para a aprendizagem dos alunos, o ChatGPT pode ser usado pelo professor para a criação de planos de aula, de atividades escolares, de elaboração de atividades gamificadas, entre outros.

Cabem aos usuários a consciência de utilizar o ChatGPT como uma ferramenta de apoio à aprendizagem, respeitando-se a ética, a autoria, a privacidade e certificando-se de que as informações dadas pelo robô são precisas e confiáveis. Não é cabível que a tecnologia empregada como meio na seara educacional secundarize o conteúdo matemático e a ação docente.

Dado o exposto, acredita-se que o uso da linguagem escrita na solução de problemas matemáticos sinaliza a organização do pensamento lógico-matemático e, sobretudo, que a matemática não é só algarismo, mas sim, linguagem viva e dinâmica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabe-se que tão importante quanto a linguagem escrita é a aprendizagem da Matemática Elementar, áreas essas que proporcionam o acesso a novos saberes, além da apropriação de conceitos matemáticos. Isso posto, acredita-se que a escrita requer conhecimentos de diferentes campos do saber e à medida que o aprendente é capaz de registrar passo a passo o seu processo de raciocínio lógico-matemático é possível depreender se os conceitos foram apropriados adequadamente, o que possibilita intervenções efetivas na detecção de equívocos conceituais para a reparação e promoção da progressão conceitual. Logo, entende-se que se o aluno não consegue escrever em prosa esse passo a passo há problemas de diversos domínios, o que se torna preocupante em uma sociedade vista da informação e do conhecimento.

Espera-se, com isso, que esse estudo possa contribuir para o desenvolvimento de planos de aula que combinem o uso da linguagem escrita e o ensino de Matemática Elementar. Além disso, que o uso do ChatGPT contribua para a inserção da linguagem escrita no ensino dessa área de conhecimento e, conseqüentemente, possibilite um trabalho docente interdisciplinar e,

ainda, contextualizado, de modo que favoreça aos aprendentes compreensão de conceitos matemáticos dos elementares aos complexos.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** – Porto Alegre: Penso, 2018.

BAIRRAL, Marcelo; CARVALHO, Mercedes. **Dispositivos móveis no ensino de matemática: tablets & smartphones.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

BARRETO, Maria de Fátima Teixeira; MOTA, Telma Maria Santos de Faria; VALADÃO, Beatriz Teles. Língua materna e matemática: articulações necessárias para letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Polyphonia**, v. 28, n. 2, p. 322-338, jul.-dez. 2017.

BASSANI, Hansenclever F. O impacto da aprendizagem profunda na sociedade e academia. **Revista da Sociedade Brasileira da Computação**, p. 11-14, 2019.

CHATGPT, **ChatGPT**. Disponível em: <https://chat.openai.com/chat>. Acesso em: 05 mar. 2023.

FREITAS, André Lage; SANTANA, Orivaldo. Machine Learning: desafios para um Brasil competitivo. **Revista da Sociedade Brasileira da Computação**, p. 7-10, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; SHAW, Gisele Soares Lemos; PEREIRA, Josilene Gordiano Lima Tomaz. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8361>. Acesso em: 1 mar. 2023.

LIMA, Rosemeire Roberta de. **Campo multiplicativo: estratégias de resolução de problemas de divisão de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de Maceió.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2012.

MALTEMPI, Marcus Vinicius. Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre prática e formação docente. **Acta Scientiae**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2008, p. 59-67. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/acta/article/view/78/70>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SAMARA, Beatriz Santos; BARROS, José Carlos de. **Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia.** São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SILVA, Girlene Feitosa dá. **Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização na prática na aprendizagem.** Jundiá [SP]: Paco Editorial, 2020.

VIANA, Maria Aparecida Pereira; MASSETTO, Débora Cristina; SILVA, Givanildo dá. Currículo e formação na cultura digital. **Revasf**, Petrolina, v. 2, n. 28, ago. 2022.



## PERCEPÇÕES DE GESTORES EDUCACIONAIS SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

1137

SANTANA, Sivaldo Joaquim de<sup>470</sup>

SILVA, Adilson Peixoto da<sup>471</sup>

RIBEIRO, Sandra Maria dos Santos<sup>472</sup>

### RESUMO

A utilização de recursos tecnológicos no contexto educacional apresenta grandes desafios de infraestrutura e formação continuada de professores. Diante disso, analisamos as percepções de 40 gestores educacionais do Ensino Fundamental sobre a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação em escolas públicas. Para isso, foi realizada uma investigação com abordagem de métodos misto (qualitativa e quantitativa). Os resultados mostram que os recursos digitais são utilizados com maior frequência no setor administrativo e para pesquisas por professores e estudantes; há necessidade de formação continuada para o uso de tecnologias alinhadas as práticas didática-pedagógica em sala de aula; os gestores consideram relevante a aquisição de ferramentas tecnológicas para a inclusão dos estudantes na cultura digital; e acreditam no seu potencial para melhorar a comunicação e potencializar os processos de ensino e aprendizagem. O presente estudo contribui para a formação inicial e continuada com foco no desenvolvimento de competências digitais de professores.

**Palavras-chave:** Gestores Educacionais. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Ensino Fundamental.

### INTRODUÇÃO

É notório a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em nossas vidas e na escola não é diferente. Os recursos digitais facilitam a comunicação entre os colaboradores e na execução das atividades do cotidiano em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, no contexto educacional, a infraestrutura e o desenvolvimento de competências digitais de professores para aplicação das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem ainda é um grande desafio para muitos gestores de escolas da rede de ensino pública. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as percepções de gestores

<sup>470</sup> Sivaldo Joaquim de Santana, doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). E-mail: sivaldo.santana@cedu.ufal.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0928-560X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3398873415869349>

<sup>471</sup> Adilson Peixoto da Silva, Secretaria Municipal de Educação (SEMED), São Sebastião - AL. E-mail: [adilsonpeixoto@gmail.com](mailto:adilsonpeixoto@gmail.com). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7056804542260704>

<sup>472</sup> Sandra Maria dos Santos Ribeiro, Secretaria Municipal de Educação (SEMED), São Sebastião - AL. E-mail: [sandraribeiro9252@gmail.com](mailto:sandraribeiro9252@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9049234556167708>

educacionais sobre a utilização de tecnologias digitais em escolas públicas do Ensino Fundamental. Para isso, foi realizada uma investigação com abordagem de pesquisa mista (qualitativa e quantitativa) com 40 gestores do município de São Sebastião, localizado na região agreste do estado de Alagoas. Nessa perspectiva, buscou-se responder as seguintes questões de pesquisa: como são utilizadas as TDIC na escola? Os colaboradores recebem formação para o uso adequado das TDIC no contexto educacional? O quanto você considera importante a aquisição de recursos tecnológicos para a inclusão dos estudantes da Educação Básica na cultura digital? Quais as contribuições das TDIC para escola?

Os principais resultados mostraram que: *i*) as TDIC ainda são utilizadas com maior frequência no setor administrativo e para pesquisas por professores e estudantes; *ii*) os professores do Ensino Fundamental não recebem formação para utilização das TDIC alinhadas as práticas didática-pedagógica no contexto educacional; *iii*) os gestores consideram relevante a aquisição de recursos tecnológicos para a inclusão dos estudantes na cultura digital; *iv*) os gestores acreditam no potencial das TDIC com ferramentas para melhorar a comunicação e potencializar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental. Os principais resultados, contribuem para a formação inicial e continuada com foco no desenvolvimento de competências digitais de professores.

## METODOLOGIA

Esse estudo tem como objetivo analisar as percepções de gestores educacionais sobre a utilização de tecnologias digitais em escolas públicas do Ensino Fundamental. Para isso, foram utilizados métodos mistos de pesquisa. De acordo com Creswell (2010, p. 27) “a pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa” com aplicação de um *survey on-line* elaborado no *Google Forms* e aplicado com 40 diretores escolares do município de São Sebastião, região agreste do Estado de Alagoas. O questionário foi enviado por meio do *WhatsApp* no mês de janeiro/2023. Após isso, foi realizado análise estatística e gráfica através do *software R*<sup>473</sup> (Ferreira; Oliveira, 2020) e o *IRaMuTeQ*<sup>474</sup> para análise qualitativa (Souza *et al.*, 2018).

<sup>473</sup> Disponível em: <https://www.r-project.org/>

<sup>474</sup> Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, vários estudos têm abordado as percepções de gestores e professores de diferentes níveis educacionais sobre a utilização das TDIC como ferramentas para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem (Alves, 2018; Joaquim; Oliveira, 2021). Nesse contexto, Cardoso e Figueira-Sampaio (2019) conduziram um estudo com abordagem qualitativa exploratória com 46 professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental. Os principais resultados mostram que, 70% dos professores receberam algum tipo de formação para aplicação da informática na educação. Apesar disso, há dificuldades em relação a formação para o uso das TDIC e deficiência na infraestrutura tecnológica. Santos *et al.* (2017) apresentam um estudo qualitativo sobre as percepções dos gestores em relação à utilização das TDIC em escolas do ensino técnico-profissionalizante. Como resultados, observou-se que os professores têm acesso as TDIC, mas não possui segurança e acabam não utilizando em sala de aula. Além disso, os pesquisadores identificaram problemas na infraestrutura, o que dificulta a integração dos recursos digitais nas escolas investigadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

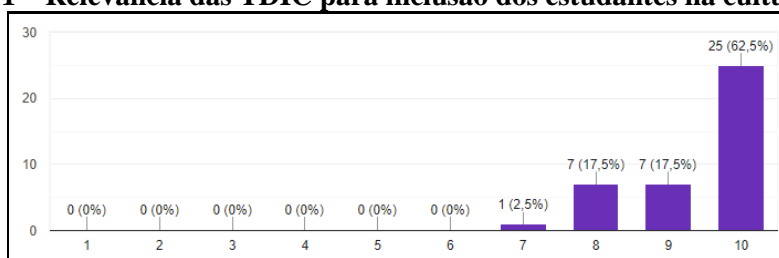
Nessa seção, apresentamos os resultados e discussões com base na análise quantitativa e qualitativa das respostas de 40 gestores participantes da presente pesquisa. Os participantes são diretores de escolas do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do município de São Sebastião, localizado na região Agreste do Estado de Alagoas, com idade entre 35 e 57 anos (média = 48,23; mediana = 48 e desvio padrão = 4,64), sendo 30 (75%) gestores do gênero feminino e 10 (25%) do sexo masculino com atuação profissional na área de gestão entre 7 meses e 24 anos de experiências na Educação pública. Com relação a formação, 10 (25%) possuem graduação, 26 (65%) especialização *lato sensu*, 3 (7,5%) mestrado e 1 (2,5%) respondeu apenas como outro. Desse total, 28 (70%) desenvolvem suas atividades em escolas publicadas localizadas na zona rural e 12 (30%) na zona urbana.

O presente estudo, buscou investigar quatro Questões de Pesquisas (QP). As referidas questões são: QP1 - como são utilizadas as TDIC na escola? QP2 - os colaboradores recebem formação para o uso adequado das TDIC no contexto educacional? QP3 - o quanto você considera importante a aquisição de recursos tecnológicos para a inclusão dos estudantes da Educação Básica na cultura digital? QP4 - quais as contribuições das TDIC para escola? Na QP1, é importante ressaltar que, os participantes selecionaram mais de uma opção. Como

resultados, 97,5% afirmaram para uso administrativo, 72,5% para realização de pesquisas por professores e estudantes, 47,5% para controle de frequência escolar dos estudantes e 17,5% para controle do ponto eletrônico dos colaboradores.

Nota-se que as TDIC são utilizadas com maior frequência no setor administrativo e para pesquisas por professores e estudantes considerando que no município é utilizado o sistema de ponto digital para registro e acompanhamento de frequência dos estudantes e colaboradores. Além disso, o sistema é utilizado para emissão de notas, históricos, declarações e registro das aulas, obedecendo ao calendário letivo e a matriz curricular. Com relação a QP2, 72,5% dos participantes disseram que não receberam formação, e apenas 27,5% afirmaram que sim, receberam formações para o uso das TDIC no contexto educacional. Esses resultados reforçam a necessidade de formação inicial e continuada de docentes para o uso dos TDIC alinhada as práticas didática-pedagógica em sala de aula (Joaquim; Oliveira, 2021; Machado *et al.*, 2021). Na QP3, foi solicitado aos participantes para atribuírem notas de 1 a 10, onde um significa nenhuma relevância e dez muito relevante. O gráfico da Figura 1 mostra a percepção dos gestores educacionais.

**Figura 1 – Relevância das TDIC para inclusão dos estudantes na cultura digital**

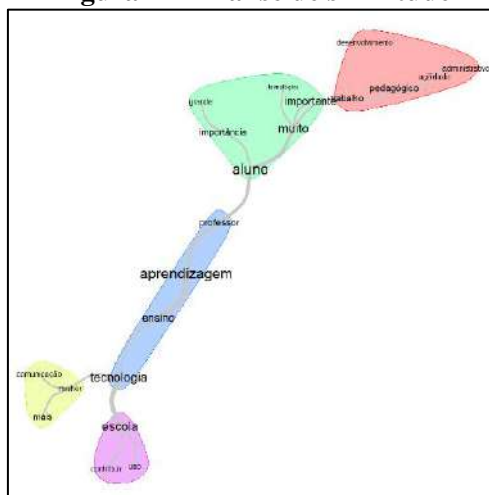


Fonte: dados da pesquisa.

Conforme mostrado na Figura 1, 2,5% atribuiu nota 7, enquanto que, 17,5% atribuíram nota 8, o mesmo percentual, 17,5% nota 9 e 62,5% dos participantes acreditam ser muito relevante. Segundo Machado *et al.* (2021), 65% dos professores utilizam computadores para preparar aulas e 92% consideram que as TDIC sempre ou frequentemente facilitam o trabalho docente. Na QP4, foi solicitado a opinião dos participantes sobre quais as contribuições das TDIC no ambiente escolar. As respostas foram tabuladas e analisadas qualitativamente com o *software IRaMuTeQ* (Souza *et al.*, 2018). Como resultado, temos um *corpus* textual constituído por 27 textos, ou seja, apenas vinte e sete participantes responderam essa questão, composta por 370 ocorrências de vocábulos, sendo 182 palavras distintas e 125 (68,68%) com uma única

ocorrência na base de dados. Na Figura 2, apresentamos uma análise de similitude contendo as ligações entre as palavras.

**Figura 2 – Análise de similitude**



Fonte: dados da pesquisa analisados no *software IRaMuTeQ*.

Conforme mostrado na Figura 2, identificamos as ocorrências entre os vocábulos e suas conexões na estrutura do *corpus* textual. Nota-se que as palavras com maior ênfase, são: “aprendizagem”, “aluno”, “tecnologia” e “escola”. Além disso, a partir dessas palavras surgem ramificações, tais como: “ensino”, “professor”, “muito”, “importante”, entre outras. Nesse sentido, pode-se inferir que, a percepção dos gestores educacionais é inerente ao uso de tecnologias digitais para melhorar a comunicação entre os alunos e professores. Além disso, o uso adequado desses recursos tecnológicos pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem em diferentes níveis e domínios educacionais. No entanto, enquanto os gestores acreditam no potencial das TDIC para transformação da Educação Básica, os resultados do relatório “Guia Edutec” do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2022, p. 4) “evidencia que a infraestrutura ainda é o maior desafio para que essa percepção se converta em ações concretas”. Segundo o relatório TIC Educação 2021 (CETIC.BR, 2022), para 82% dos professores municipais da Educação Básica o número insuficiente de computadores por estudantes e a baixa velocidade de conexão à Internet (72%) dificulta muito o uso no ambiente escolar (CETIC.BR, 2022). Para superar esse desafio é fundamental planejar e gerenciar adequadamente os recursos advindos de políticas públicas educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, os principais resultados mostram: *i*) as TDIC ainda são utilizadas com maior frequência no setor administrativo e para pesquisas por professores e estudantes; *ii*) na percepção dos gestores educacionais os professores do Ensino Fundamental não recebem formação para utilização dos recursos digitais alinhadas as práticas didática-pedagógica no contexto educacional; *iii*) os gestores consideram relevante a aquisição de recursos tecnológicos para a inclusão dos estudantes da Educação Básica na cultura digital; *iv*) os gestores acreditam no potencial dos recursos digitais com ferramentas para melhorar a comunicação e potencializar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental. Como trabalho futuro, pretende-se investigar a infraestrutura tecnológicas das escolas e propor ações de capacitações para o uso de tecnologias digitais aplicada à Educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Dayanny Carvalho Lopes. Uso de novas tecnologias na sala de aula: percepção dos professores. **CIET: EnPED**. São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/246>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CARDOSO, Maria Clara Santos do Amaral; FIGUEIRA-SAMPAIO, Aleandra da Silva. Dificuldades para o uso da informática no ensino: percepção dos professores de matemática após 40 anos da inserção digital no contexto educacional brasileiro. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 44-84, 2019. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/28878/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Relatório Guia Edutec - Diagnóstico do Nível de Adoção de Tecnologia nas Escolas Públicas Brasileiras em 2022**. São Paulo: CIEB, 2022. E-book em pdf. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2022/12/2022-12-12-Relatorio-Guia-Edutec.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação 2021: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. - 1. ed. -São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic\\_educacao\\_2021\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 12 mar. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, Eric Batista; OLIVEIRA, Marcelo Silva de. **Introdução à Estatística com R**. Alfenas: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2020.

JOAQUIM, Sivaldo; OLIVEIRA, Wilk. As percepções dos professores da educação básica sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 81–90, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.121190>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MACHADO, Giovanni Bohm; MACHADO, Juliana Aquino; WIVES, Leandro Krug; SILVA, Gilberto Ferreira da. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SANTOS, M. G. M. dos; LINHARES, R. N.; ANDRADE, L. R. dos S. A percepção dos gestores sobre as TIC com escolas do baixo São Francisco em Sergipe/Brasil. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**, [S. l.], n. 8, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/8564>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de; WALL, Marilene Loewen; THULER, Andrea Cristina de Moraes Chaves; LOWEN, Ingrid Margareth Voth; PERES, Aida Maris. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52, 2018.

## **POSTS: INVESTIGANDO POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DE CONTEÚDOS DE QUÍMICA DIVULGADOS NO INSTAGRAM**

1144

SILVA, Mayra Tamires Santos (IC)<sup>475</sup>

MACHADO, Marlos Gabriel (IC)<sup>476</sup>

LIMA, Jéssyca Silva de (IC)<sup>477</sup>

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto (PQ)<sup>478</sup>

### **RESUMO**

A Divulgação Científica (DC) em Química tem trilhado novas veredas em diversas plataformas digitais, neste trabalho em particular, o aplicativo Instagram serviu como pano de fundo para uma investigação netnográfica, visando a caracterização dos perfis de divulgação, análise de potencialidades pedagógicas das 100 publicações de maior engajamento sobre conteúdos químicos por intermédio de uma Ferramenta Analítica que relaciona recursos visuais e textuais de *posts* com a finalidade de identificar aspectos gerais que promovem maior engajamento do público, bem como avaliar as potencialidade e a conformidade dos conteúdos em função da literatura química vigente. Discutir-se-á, aqui, uma postagem-exemplo relativa à divulgação da química, suas potencialidades pedagógicas, recursos utilizados nas publicações, fidedignidade dos conteúdos em relação à literatura vigente e possibilidades para o contexto educativo.

**Palavras-chave:** Ferramenta analítica. Netnografia. Instagram. Divulgação Científica.

### **INTRODUÇÃO**

As representações visuais, anteriores à escrita (PERLES, 2007), ao serem observadas sob um olhar histórico, compõem um dos papéis fundamentais nos avanços da comunicação humana. Com o desenvolvimento dos recursos linguísticos o aperfeiçoamento dos recursos gráficos, a comunicação do conhecimento em diversas vertentes é reconhecida como um dos eixos de desenvolvimento da sociedade moderna. A modificar e (re)significar a leitura do mundo, desempenha um papel essencial na construção de democracias e na formação de sujeitos com perspectivas analíticas e conscientes. No entanto, permanecem barreiras no acesso à informação e como ela é recodificada e difundida entre as massas. Nesse

<sup>475</sup> Mayra Tamires Santos Silva. Universidade Federal de Alagoas. mayra.santos@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0009-0009-5625-5030>, <http://lattes.cnpq.br/7646232981568186>.

<sup>476</sup> Marlos Gabriel Machado. Universidade Federal de Alagoas. marlogabrielm@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-3973-8706>, <http://lattes.cnpq.br/1030336655542212>.

<sup>477</sup> Jéssyca Silva de Lima. Universidade Federal de Alagoas. jessyca.lima@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0009-0002-9473-6301>, <http://lattes.cnpq.br/1344014212550114>.

<sup>478</sup> Wilmo Ernesto Francisco Junior. Universidade Federal de Alagoas. wilmo.junior@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-4591-4490>, <http://lattes.cnpq.br/7813504265082078>



sentido, quanto à compreensão do papel da divulgação científica (DC) na sociedade, Bueno (1985) argumenta que esta pode ser entendida como um processo entre diferentes profissionais (jornalistas, cientistas, professores), por uma variedade de formas e meios (museus, exposições, ambientes virtuais), e o público geral. Essa relação entre comunidade científica e público leigo é possível graças ao cerne da DC, onde encontra-se a recodificação, que se caracteriza pela adaptação da linguagem técnica da ciência para o público ao qual se destina o conhecimento. Além da linguagem, a DC reúne diversos recursos, técnicas e processos para aproximar informações científicas dos conjuntos sociais não especializados, propiciando o entendimento comum, sem perder a qualidade, fidedignidade e confiabilidade da informação.

A função social da DC pode ser, nesse cenário, conforme Albagli (1996) sintetiza, de caráter educacional, cívico e de mobilização. O estímulo à curiosidade e ao interesse configuram o caráter educacional, de compreensão e ampliação do conhecimento de e sobre ciência; o desenvolvimento da compreensão a respeito das implicações e impactos da ciência na sociedade constituem o caráter cívico e, por fim, a promoção da participação pública qualitativa no debate se associam à mobilização. E, ao lançar o olhar para o contexto da virtualização do conhecimento, Giardelli (2012, p.22) argumenta que “vivemos o poder das conexões, da aprendizagem coletiva, do compartilhamento social e de uma exposição sem precedentes de novas ideias e abordagens”. Nesse sentido, há uma carência literária sobre compreender as relações entre a DC em Química, quem atinge, por quem é divulgada e como é promovida nos meios virtuais e, em especial, na plataforma Instagram, pano de fundo deste estudo. A partir disso, portanto, o presente trabalho tem como objetivo compreender a circulação do conhecimento sobre química na mídia social Instagram a partir da análise de publicações a partir da ferramenta analítica de Tang e colaboradores (2019), considerando categorias de comunicação, tipos de conteúdos, recursos multimodais e representações científicas (textuais e não textuais) empregadas, associados à investigação de suas potencialidades pedagógicas e obstáculos epistemológicos.

## **METODOLOGIA**

Com base no contexto de investigação, isto é, no *software* Instagram (lançado em 2010), utilizou-se a netnografia, ou etnografia virtual como aporte metodológico para este trabalho, que consiste no estudo das práticas sociais nos meios digitais. De acordo com Hine (2000), a netnografia configura-se dualmente: como cultura e como artefato cultural, cujos fundamentos

advêm da etnografia e buscam pelo entendimento das práticas sociais e comportamentos dos sujeitos nas relações e ambientes sociais do ciberespaço. Nesses espaços há relações sociais que permitem a formação de comunidades e a emergência de práticas de sociabilidade. Isso é o que faz, por exemplo, um indivíduo interagir com uma conta e determinados conteúdos das redes sociais. Assim, incorpora as características fundamentais da etnografia, demandando alta imersão no ambiente de estudo. Isso faz com que as abordagens etnográficas sejam inseparáveis dos contextos em que são aplicadas, tornando-se adaptáveis às condições em que se encontram (HINE, 2000). Isso implica na interpretação dos significados e funções das atuações humanas, sendo descrições detalhadas por meio da observação direta que considera o tempo do contexto. A intensa imersão pessoal na interação mediada possibilita descrever detalhes para construir as explicações, em construções de complexidade crescente. Nesse contexto, a investigação pautou-se em técnicas que também geraram indicadores quantitativos e a obtenção dos dados deu-se por observação direta não participante, a partir do registro descritivo da diário de campo com auxílio da captura de telas. Para tanto, utilizou-se o Instagram via *website* (<https://www.instagram.com>). A pesquisa foi dividida em três etapas: imersão inicial, acompanhamento e aprofundamento no conteúdo dos *posts*.

Criou-se, a priori, um perfil (@pibicdc), no Instagram, e construíram-se os dados em relação aos perfis relacionados a Química, a partir dos prefixos “quim”, “quimi”, “química” e “químico”. Apenas contas públicas e em atividade contínua foram consideradas nesta investigação, aquelas em que administradores concordam em disponibilizar seu conteúdo ao público geral e publicam periodicamente, totalizando 77 perfis. Na segunda etapa, realizou-se o acompanhamento das publicações por um período de dois meses não consecutivos, dentro de um intervalo de 6 meses. Nesse segmento, buscou-se avaliar se houve alterações nos padrões das publicações. Quantificaram-se os *posts* quanto aos temas químicos e aos recursos empregados (textos, imagens, vídeos) nas publicações, desse modo, teceu-se um panorama daquilo que se publica nesses termos, bem como o registro em planilha daqueles perfis que apresentam maior número de seguidores e o engajamento das publicações.

A despeito da terceira etapa, que consistiu no aprofundamento no conteúdo dos *posts* a partir do registro de 100 publicações de maior engajamento, divididas em 4 categorias (Curiosidades e informações gerais sobre ciências, Informações especializadas sobre ciências, Studygram e Apoio pedagógico), sendo as publicações organizadas por tipo de conteúdo (Conceitual, Técnico-experimental e de Natureza da Ciência). Para este trabalho discutir-se-á

um exemplo representativo da categoria da categoria de Curiosidades e informações gerais sobre ciências. Além disso, sugerimos a leitura do trabalho sobre a ferramenta analítica de Tang e colaboradores (2019), para uma compreensão mais aprofundada sobre seu funcionamento na análise imagética.

## DISCUSSÃO

O resultado após as capturas de telas está apresentado no quadro 1, no qual as imagens da figura 1 estão associadas à categoria de Curiosidades e informações gerais sobre ciências, com conteúdo de caráter conceitual (ZABALA, 1998), considerando suas especificidades estruturais e linguísticas, uma modalidade de *post* (fotografia, mapa mental, vídeo, ilustração), engajamento (KOZINETTS, 2014), recursos multimodais utilizados para produzir a publicação e a sua respectiva descrição do conteúdo abordado.

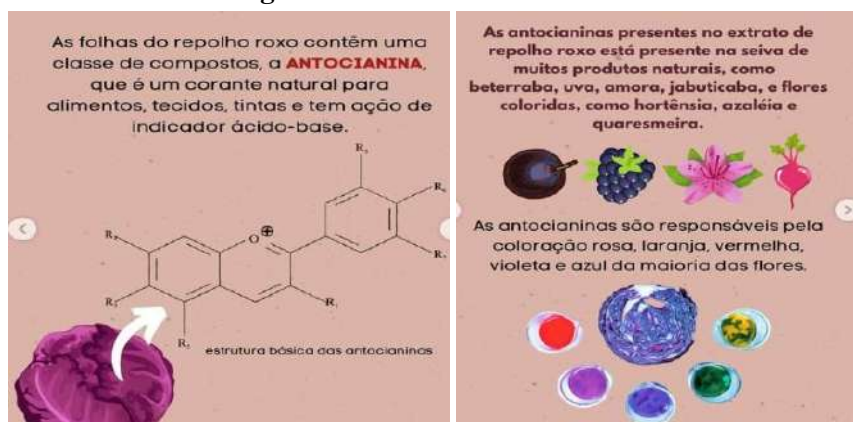
**Quadro 1.** Características das publicações.

<b>Categorias</b>	<b>Tipo de conteúdo</b>	<b>Post</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Engajamento</b>	<b>Recursos multimodais</b>	<b>Descrição do conteúdo</b>
Curiosidades e informações sobre ciências	Conceitual	Figura 1	Ilustração	Curtidas: 193	Ilustrações Texto	Conceito de indicador ácido-base; Antocianinas
				Comentários: 29		

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Na figura 1, foi possível observar a presença de texto escrito, representações macroscópicas e simbólicas que se enquadram *apresentação* e na *associação* de recursos, trazendo a relação entre o texto escrito e as representações gráficas é de *independência e inclusão*, visto que os espaços da imagem estão parcialmente preenchidos, focando tanto texto quanto ícones na região central do *post*.

**Figura 1.** Post sobre antocianinas.



Fonte: Instagram.

Especialmente, os objetos visuais estão posicionados de modo à ideia de sequência da imagem. Sob a ótica da literatura vigente em relação aos conteúdos químicos, a publicação trata das antocianinas, uma classe de compostos orgânicos com características específicas cuja base estrutural foi representada na primeira imagem por meio de uma seta que indica uma projeção para o nível simbólico da molécula. Além disso, há uma *legenda* com breves textos escritos ao longo da publicação. Essa estratégia de organização textual na imagem confere uma leitura mais dinâmica ao leitor.

O conteúdo trazido é de caráter conceitual e trata de substâncias que apresentam-se como indicadores ácido-base, neste caso particular, as antocianinas, e estas podem fornecer potenciais discussões sob alguns vieses, como as funções orgânicas presentes da estrutura molecular e seus comportamentos a nível macroscópico, propriedades e características ácido-base desses compostos, interações intermoleculares, bem como práticas experimentais que envolvam espécies nas quais antocianinas estejam presentes pois, como observado por Francisco Junior, Ferreira e Hartwig (2008), a experimentação pode instigar a curiosidade epistemológica. Além disso, é possível ainda, a partir da publicação problematizar e investigar, por exemplo, a gama de cores que as antocianinas possuem e as relações de absorção e emissão de energia (FREITAS, 2019), bem como suas implicações nas cores dos vegetais que possuem essas espécies químicas em sua composição. Esses recursos multimodais podem auxiliar no processo de aprendizagem formal, informal ou complementar (BLANK, 2015), por exemplo, na perspectiva do ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo, em primeira instância, a necessidade de investigar as ações de divulgação científica em química no aplicativo Instagram, foi possível elencar não somente categorias, mas também alguns padrões gerais que delimitam os principais grupos em relação ao compartilhamento de conteúdos químicos, bem como potencialidades pedagógicas e limitações epistemológicas da DC em química no Instagram. Nesse contexto, embora não tenha sido possível apresentar uma amostra mais significativa do contexto da investigação, é importante ressaltar que ainda é necessário realizar pesquisas para ampliar a investigação das principais características que constituem essas categorias, os conteúdos mais presentes, bem como os padrões de suas publicações que geram maior engajamento com o público, de modo a produzir uma ferramenta de análise de publicações de contas que atuam com a divulgação química e científica, considerando seus aspectos multimodais, para assim, contribuir com a produção de subsídios neste campo que ainda está enveredando-se pelas mídias sociais com o intento de contribuir com inovações associadas à DC que possam conduzir o desenvolvimento de novos ambientes de pesquisa em plataformas virtuais de massa, bem como novas possibilidades para o ensino de química no contexto educativo.

## REFERÊNCIAS

- ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para cidadania. **Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 396-404, 1996.
- BLANK, J. C. G. Uso das redes sociais em sala de aula: vantagens e problemas da interação on-line. **XVII Seminário internacional de Educação do Mercosul**, 2015.
- BUENO, W. C. Jornalismo Científico: conceito e funções. **Ciência e Cultura**, v. 37, n.9, p. 1421-1427, 1985.
- GIARDELLI, G. **Você é o que você compartilha: e-agora: como aproveitar as oportunidades de vida e trabalho na sociedade em rede**. São Paulo: Gente, 2012.
- FRANCISCO JUNIOR, W. E.; FERREIRA, L. H.; HARTWIG, D. R. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de ciências. **Química nova na Escola**, v. 30, n. 4, p. 34-41, 2008.
- FREITAS, V. O mundo colorido das antocianinas. *Rev. Ciência Elem.*, vol. 7, n. 2, p. 1-6, 2019.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

PERLES, J. B. Comunicação: conceitos, fundamentos e história. **Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação**, p. 1-17, 2007.

TANG, K. S.; WON, M.; TREAGUST, D. Analytical framework for student-generated drawings. **International Journal of Science Education**, v. 41, n. 16, p. 2296-2322, 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **Práticas pedagógicas em Ciências e Biologia envolvendo projeto dos objetivos de desenvolvimento sustentável**

1151

EUDOCIA, Claudine Alves do Carmo

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo

**INTRODUÇÃO:** Neste ciclo do PIBIC estamos explorando os componentes curriculares da Ciência e Biologia. Na área de Ciências e Biologia, os conteúdos enfatizam a análise crítica dos fenômenos naturais, sociais, políticas ambientais e tecnológicas digitais, o cuidado com si mesmo, com o próximo e com o meio ambiente, de maneira que os estudantes assumam posturas saudáveis em seu dia a dia e se comportem de maneira autônoma e responsável, individual e também coletivamente, demonstrando responsabilidade por todas suas ações.

As atividades em construção no projeto nos permite organizar e sistematizar inúmeros tipos de conhecimentos, dando oportunidade aos estudantes de criação com as TDIC facilitando o processo de transposição didática. Os projetos ODS podem levar os estudantes a enfrentarem situações concretas, que fazem parte do cotidiano. A participação ativa, interação, motivação, provocação para questionar e produzir, são pontos positivos do uso dessa metodologia com ferramentas da TDIC em sequências didáticas trabalhadas no projeto.

**OBJETIVOS TRABALHADOS:** O objetivo do projeto é analisar possibilidades de uso das TDIC na EDS nas práticas pedagógicas em espaços de aprendizagem híbrido e online, na formação de professores na educação básica. Produzir sequências didáticas envolvendo projetos ODS em materiais didáticos interativos.

**METODOLOGIA:** Essa pesquisa envolve experiências que impulsiona a inovação curricular, de forma que, envolve e inclui os osbjetivos de desenvolvimento sustentável no currículo da formação de professores para a educação básica assim integrando valores de sustentabilidade no cenário educacional atual, dessa forma, atendendo a Agenda de 2030.

**ATIVIDADES REALIZADAS:** Elaboramos diversas atividades de extrema importância para o nosso desenvolvimento, tanto em conjunto dentro do pojetao quanto individualmente. Entre essas atividades abordamos os principais temas que foram, e, continuam sendo trabalhados,

estes são: os Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), a Base nacional comum curricular (BNCC), a Educação para o desenvolvimento sustentável (EDS), e sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Em uma das atividades que nos foi proposta elaboramos uma problematização dos projetos ODS a partir da bibliografia indicada, respondemos 5 perguntas incluídas na mesma atividade. A bibliografia era o texto de ODS 3, na qual o título é Saúde e Bem Estar, o texto aborda questões sobre saneamento básico, acesso a água potável, a perda da qualidade da água que bebemos, a maior taxa de mortalidade em crianças, e em como tudo isso nos afeta. Além do ODS 3, também li o ODS 6 sobre água potável e saneamento, o ODS 11 sobre cidades e comunidades sustentáveis, o ODS 13 sobre ação contra a mudança global do clima e o ODS 14 sobre vida na água. Além disso, participamos do evento: Encontro Internacional, Educação Ambiental e Emergência Climática, da reflexão à ação, que ocorreu de forma híbrida pelo Youtube, foram transmitidas e ministradas por professores, também ocorreram debates em relação ao tema o evento, dessa forma contribuindo e complementando nosso aprendizado.

**RESULTADOS:** Além da melhor compreensão sobre os ODS, BNCC, EDS, tivemos sucesso na execução do plano original do projeto, fizemos nossas reuniões e discussões sobre, tanto de forma presencial quanto híbrida e dessa forma pudemos adquirir conhecimento sobre o que estamos trabalhando e continuaremos para resultados ainda melhores.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:** A implementação da Agenda 2030 representa uma oportunidade única de compromissos com a saúde pública, com o meio ambiente e com nós como cidadãos que merecemos um planeta saudável.

#### **REFERÊNCIAS:**

Unesco: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>

Moreira, Tereza; [Santos, Rita](#). **ODS 3, saúde e bem-estar:**

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375078.locale=en>

Moreira, Tereza; [Santos, Rita](#). **ODS 6, água potável e saneamento:**

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375080.locale=en>

Moreira, Tereza; [Santos, Rita](#). **ODS 11, cidades e comunidades sustentáveis:**

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375081.locale=en>



Moreira, Tereza; [Santos, Rita](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375083.locale=en). **ODS 13, ação contra a mudança global do clima:**  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375083.locale=en>

Moreira, Tereza; [Santos, Rita](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375084.locale=en). **ODS 14, vida na água:**  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375084.locale=en>

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ENVOLVENDO PROJETO DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

1154

PAIVA, Samara Milena da Silva<sup>479</sup>  
MERCADO, Luis Paulo Leopoldo<sup>480</sup>

### RESUMO

Entender o processo de formação do professor voltado a educação orientada para o desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente tem grande importância e impacto, assim como a sua preparação como professor pensando na Educação Para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Existem objetivos a atingir, por meio delas, devemos entender quem pode auxiliar/ajudar nesse processo, assim como pensar sobre os métodos que serão utilizados e o que podemos utilizar pensando em atingir os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) no componente curricular Educação Física.

**Palavras-chave:** Formação. Educação para o Desenvolvimento Sustentável Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Educação Física.

### INTRODUÇÃO

A Agenda 2030 traz um conjunto de objetivos e metas universais e transformadoras, abrangentes, de longo alcance e centrado nas pessoas, comprometendo-se a trabalhar para a implementação desta para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A ONU incentiva a exploração dos ODS no contexto formativo universitário, sendo prioritário nas universidades, repercutindo nas escolas e estudantes. Os professores necessitam desenvolver novas competências e habilidades e enfrentar o desafio de se tornar um facilitador da aprendizagem mediada por tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Para isso, necessita continuar pesquisando, aprendendo, experimentando e avaliando o trabalho que desenvolve, adotando estratégias didáticas inovadoras como forma de ajudar os estudantes a participarem ativamente do processo de ensino aprendizagem.

A presença das TDIC na sociedade está em constante mudança, sendo adaptadas frequentemente ao uso educacional, trazendo novas formas de linguagens, pensamentos, expressões e conhecimentos (PEREZ GÓMEZ, 2015). Com o acelerado desenvolvimento

<sup>479</sup> Samara Milena da Silva Paiva. Instituição: Universidade Federal de Alagoas. Email:samaramilenasp@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0831-4285> Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8937402054515799>

<sup>480</sup> Universidade Federal de Alagoas. Email: luispaulomercado@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8491-6152>. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5780536667755396>

tecnológico nos últimos anos, tornaram-se instrumentos indispensáveis para todos os campos das atividades humanas, além de proporcionarem a estudantes e professores ambientes nos quais a aprendizagem pode ser estimulada, através da união dos recursos

Tecnológicos com os objetivos dos componentes curriculares, visando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e cooperativos.

A discussão em torno da formação de professores para a utilização das TDIC em sala de aula se tornou muito mais relevante, principalmente no contexto da pandemia da Covid-19. No processo de formação inicial do professor, a inserção das TDIC na escola propicia a construção de novos meios de ensinar e aprender, a partir de novos veículos de diálogo e de trocas comunicativas, contribuindo assim para que o estudante assuma o Protagonismo na construção do conhecimento e se constitua em um sujeito criativo em potencial (FORQUIM JUNIOR e CIRINO, 2020, p.2).

Na Educação Física serão trabalhadas as temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; e práticas corporais de aventura; EDS e Educação Física; como atividades físicas podem colaborar com o Desenvolvimento Sustentável; papel da Educação Física em trabalhar valores através de jogos cooperativos e competitivos; valores e regras em atividades físicas ao ar livre; estudo do meio no bairro para explorar as dificuldades em relação a gestão do lixo e do saneamento; desenvolver materiais alternativos para a prática de esportes.

## **METODOLOGIA**

Estudo teórico – pesquisa bibliográfica e webgráfica na temática da EDS na cultura digital, dos ODS e aprendizagem com projetos utilizando TDIC. Serão estudadas as orientações curriculares para a área de Educação Física além de estudos que tratam de estratégias didáticas para o ensino deste componente na educação básica.

## **ATIVIDADES REALIZADAS**

Estudamos e discutimos o plano de trabalho, como organizar e planejar as ações a serem feitas durante o processo. Ocorreram estudos teóricos sobre o que são os ODS, EDS e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ocorreu também a participação no evento de extensão: Encontro Internacional: Educação e Emergência Climática: da reflexão à ação", na cidade de Paraná Guarapuava-Oeste (UNICENTRO), no qual participei no período de 28 a 30 de

novembro, da abertura, reuniões, debate de grupo de trabalho, mesa redonda, que contribuíram para o processo de aprendizado sobre as questões ambientais.

## RESULTADOS PRELIMINARES

Realizamos estudos necessários para o desenvolvimento da iniciação à pesquisa, observamos que estamos no processo contínuo do desenvolvimento do projeto de iniciação científica, dando continuidade ao plano original. Nas leituras realizadas e concluídas sobre BNCC em Educação Física, Educação para os ODS, EDS na Escola: caderno introdutório, ODS 3 UNESCO, 2023a), 11 (UNESCO, 2023b), e 12 (UNESCO, 2023c), levando em consideração os objetivos do plano de trabalho que temos a cumprir seguindo uma ordem de sequências que culminaram na construção e elaboração de sequências didáticas utilizando as TDIC.

## REFERÊNCIAS

FORQUIM JÚNIOR, David P.; CIRINO, Marcelo M. **Webcast X webexercices**: uma análise das produções de estágios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) de Química utilizando a Taxonomia Digital de Bloom. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, e20008, 2020.

ONU. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

PEREZ-GOMES, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Paris: Unesco, 2017.

UNESCO. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável na escola**: ODS 3, saúde e bem-estar. Acesso em: 14 de mar. 2023a. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375078.locale=en>

UNESCO. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável na escola**: ODS 11, cidades e comunidades sustentáveis. Acesso em: 14 de mar. 2023b. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375081.locale=en>

UNESCO. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável na escola**: ODS 12, consumo e produções responsáveis. Acesso em: 14 de mar. 2023c. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375082.locale=en>

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: MAPEAMENTO SISTÊMICO DO USO  
PEDAGÓGICO DO SMARTPHONE COMO CANAL DE INCLUSÃO  
SOCIODIGITAL NA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS  
(SARS-CoV-2 - COVID-19)**

1157

ALVES, Rosiane<sup>481</sup>

PINHEIRO, Rosa<sup>482</sup>

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar um mapeamento sistêmico acerca da atuação docente no exercício de suas práticas, mediada pelo uso pedagógico do smartphone, como veículo de inclusão sociodigital dos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2 - COVID-19). Logo, priorizamos produções científicas relacionadas as práticas pedagógicas desenvolvidas em Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA), por intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), vislumbrando a contribuição do smartphone como um canal pedagógico dialógico de inclusão sociodigital, nos processos de ensino e aprendizagem da EJA. Desse modo, realizou-se uma investigação sistêmica dos estudos primários produzidos em níveis nacionais e internacionais, no intervalo dos últimos 3 anos, nas bases de banco de teses, dissertações e artigos da USP, UNB, UFSC, Google Acadêmico, BDTD, LIBRARY OF CONGRESS e SCIELO.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Educação de Jovens e Adultos. Mapeamento Sistêmico.

## INTRODUÇÃO

Embora muitos acreditem que o uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), na educação brasileira, tenha-se dado através do “boom” dos últimos anos, após a eclosão da pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2 - COVID-19), pôde-se perceber que este método pedagógico já era conhecido da sociedade contemporânea, através das ofertas dos cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD) *Online*.

Em caráter histórico, a socialização do conhecimento por vias digitais, intensificou-se ao passar dos anos, devido ao surgimento da Internet e as inúmeras possibilidades através dela encontradas. Algumas literaturas nos mostram que a modalidade de educação associada ao uso

<sup>481</sup> Rosiane Maria Pereira Alves. UFSCar-So. rosiane.alves@ifal.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-5780-2731>, <http://lattes.cnpq.br/9383470584291577>.

<sup>482</sup>Rosa Aparecida Pinheiro. UFSCar-So. rosapineiro@ufscar.br, <https://orcid.org/0000-0002-4910-4842>, <http://lattes.cnpq.br/6292207464385037>.

pedagógico de tecnologias foram e, ainda, são aplicadas em suas variadas formas, desde outros séculos.

Moore e Kearsley (2013), por exemplo, afirmam que a Educação a Distância (EAD) transitou por várias gerações, apresentando-se em cada uma delas de forma evolutiva, partindo do ensino por correspondência, passando pela transmissão por rádio e televisão, seguindo com as universidades abertas, as teleconferências, até chegar à geração mais recente, com processos de ensino e aprendizagem *online*.

As práticas pedagógicas associadas às TDIC, têm-se apresentado de maneira expressiva na atualidade, como uma das possibilidades de resposta aos métodos vistos como convencionais da atuação docente, dentro e/ou fora da sala de aula física. Um dos grandes desafios encontrados pelos docentes e discentes que, outrora não tinham um expressivo contato com as TDIC, apresentou-se nas crescentes e constantes dificuldades de manuseio técnico e pedagógico dos artefatos culturais contemporâneos.

Assim, dentro da perspectiva de minimizar a distância física entre o professor e o aluno, por via das TDIC, da Internet e dos AVA<sup>483</sup> - como canais dialógicos de interação entre os indivíduos - foram intensificados, nos últimos anos, cursos de curta duração para educadores, tendo em vista as visíveis necessidades de remodelação das práticas pedagógicas, metodológicas, formadoras docentes e integradoras discentes, especialmente pelo surgimento do novo Coronavírus (SARS-CoV-2 - COVID-19).

Para além das problemáticas supracitadas, as práticas pedagógicas desenvolvidas em cursos de modalidade EJA, dentro das condições postas pela pandemia, transitaram, também, por metodologias aplicadas ao uso das TDIC - considerando os desafios em torno das dificuldades existentes - com o intuito de possibilitar inclusão sociodigital aos discentes de faixa etária heterogênea.

Partindo dessa premissa, esse estudo propõe um Mapeamento Sistêmico (MS) de produções e análises primárias sobre as reflexões postas na inclusão sociodigital dos discentes da EJA no período pandêmico, em especial por via do uso do smartphone, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas em AVA, por TDIC. Desse modo, o estudo traz uma abordagem quantitativa das mais variadas bases e bancos de teses, dissertações e artigos, que

---

<sup>483</sup> “[...] um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem.” (SANTOS, 2003, p. 223)

corroboram com autores que pesquisam e discutem sobre as práticas docentes em AVA, o uso pedagógico do smartphone e a inclusão sociodigital na EJA, intencionados ao fortalecimento de pesquisas e debates nessas temáticas.

A construção do Mapeamento Sistemático (MS), aqui apresentado, transpôs por cinco pontos de apoio sistemáticos: práticas pedagógicas em AVA, inclusão sociodigital na EJA, smartphone como artefato cultural pedagógico e as TDIC na pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2 - COVID-19). Didaticamente, utilizamos quatro procedimentos estruturais: a seção 1 apresentando os protocolos do Mapeamento Sistemático das literaturas, descrevendo os passos e os resultados obtidos nas buscas; a seção 2 com os critérios utilizados na seleção dos textos; a seção 3 trazendo o que tem sido abordado no debate científico dos últimos três anos e na seção 4 as principais conclusões (análises das contribuições).

## METODOLOGIA

O Mapeamento Sistemático (MS) permite ao pesquisador o encontro de diversas leituras relevantes, apreciando dados sobre um tema específico, as quais possuam entre si resultados semelhantes ou conflitantes, auxiliando a busca de pesquisas futuras.

Para Sampaio e Mancini (2007, p. 84) “uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema.”

A realização de um MS permeia por algumas etapas que auxiliam o seu processo de construção. É baseado na aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, análise crítica e síntese das informações encontradas. No processo estrutural de um MS, incluem-se métodos e protocolos para que sejam afuniladas as informações para o pesquisador. Logo, encontram-se:

- 1 Objetivo: o objetivo descrito mediante o paradigma de GQM (*Goal Question-Metric*), onde se analisa com o propósito de, em relação a, do ponto de vista dos e do contexto.
- 2 Questão de pesquisa: é necessária a criação de uma pergunta ou questões norteadoras de pesquisa, que seja clara na investigação; esta busca inicia-se com a definição de palavras-chave à procura de trabalhos e artigos relevantes que possam dar suporte e impacto, através da representação do PICO: população, intervenção, controle e *outputs* (resultados).
- 3 Estratégia utilizada para a pesquisa de estudos primários: onde serão descritos o escopo da pesquisa, o idioma considerado, os termos utilizados, a *string* de busca e os critérios de seleção de artigos.
- 4 Termos utilizados na pesquisa (palavras-chave): a seleção de inclusão ou exclusão baseada por intermédio da questão norteadora de pesquisa, devendo assim obedecer a palavra-chave.

- 5 Critérios de Seleção de Artigos e Procedimentos: Kitchenham (2004), corrobora ao afirmar que devem ser seguidos critérios de inclusão e exclusão aos artigos que são retornados pela *string* de busca. Sendo assim, os critérios escolhidos definirão a seleção preliminar, como também, a final.

A relevância do uso da revisão sistemática permite uma maior inserção de resultados importantes, ao invés de limitar as conclusões à leitura de somente alguns trabalhos (Sampaio & Mancini, 2007, p.87).

Para este estudo, a elaboração do MS contou com um total de 45 arquivos selecionados, distribuídos em teses, dissertações e artigos. Discorremos a seleção dos mesmos, catalogando-os por intermédio dos critérios pré-estabelecidos anteriormente, como consta nas formas de inclusão e exclusão, dentro do protocolo proposto acima.

Em relação aos critérios de inclusão e exclusão dos estudos analisados, estabelecemos que os artigos incluídos teriam: I – Práticas e experimentos pedagógicos, fazendo uso das TDIC em suas metodologias com a EJA; II – Experimentos descrevendo ações, desafios e possibilidades no aprimoramento do uso pedagógico da tecnologia móvel *smartphone*; e, III – Experimentos na aplicação das metodologias ativas na mediação pedagógica online, como fator de inclusão digital no ensino online emergencial.

Os estudos que não contemplassem o mapeamento sistêmico, tendo como tema central as práticas pedagógicas e o uso da tecnologia móvel *smartphone* na inclusão sociodigital no ensino online emergencial dos discentes da EJA, seriam excluídos dos artigos selecionados, por não atenderem aos critérios de inclusão, ou não deixarem claros em seus relatos a relevância do estudo para a temática proposta.

Após a observação e aplicação dos critérios nos 45 arquivos selecionados, foram excluídos deste estudo 18 estudos, por não terem conteúdos que contemplassem, diretamente, com os que estavam conectados com a temática trabalhada. Sendo assim, então, foram 27 estudos escolhidos e analisados sistematicamente.

## DISCUSSÕES

Durante o processo de construção do Mapeamento Sistêmico (MS), observou-se a lógica do debate científico agrupado nos três eixos dos critérios de inclusão. Logo, foi possível averiguar que os estudos selecionados contribuem para um universo de pesquisas entorno das práticas pedagógicas na EJA, por intermédio do uso pedagógico das TDIC no ensino online emergencial, em:



- a. Estudos que analisam a ascensão das práticas pedagógicas na EJA, mediados pelas TDIC, no panorama nacional.
- b. Estudos que abordam a importância dos artefatos culturais nos processos de ensino e aprendizagem.
- c. Estudos que evidenciam as tecnologias móveis, em especial o smartphone, como um artefato cultural de maior popularidade na inclusão digital.

Como panorama geral das buscas, estabelecidas por critérios sistêmicos, copilamos os resultados mediante as perspectivas em: Objetivo do Mapeamento Sistêmico segundo o paradigma de Gqm; Questões de Pesquisa do Mapeamento Sistêmico; Palavras-chave, bases de busca e quantidade de trabalhos científicos encontrados em sua totalidade; Critérios de inclusão e exclusão do Mapeamento Sistêmico e a quantidade de trabalhos pesquisados.

Desse modo, destacamos neste escrito, apenas, os critérios de inclusão e exclusão e as suas quantidades:

**Tabela 1:** Critérios de Inclusão e Exclusão do Mapeamento Sistêmico e a quantidade de trabalhos pesquisados.

<b>Critérios de Inclusão/ Exclusão</b>	<b>Quantidade de Trabalhos Pesquisados e escolhidos na triagem geral</b>	<b>Quantidade de Trabalhos Incluídos</b>	<b>Quantidade de Trabalhos Excluídos</b>
I - Práticas e experimentos pedagógicos, fazendo uso das TDIC em suas metodologias com a EJA no panorama nacional.	22	16	6
II - Experimentos descrevendo ações, desafios e possibilidades no aprimoramento do uso pedagógico da tecnologia móvel smartphone nos processos de ensino e aprendizagem.	15	8	7
III- Experimentos que evidenciam as tecnologias móveis, em especial o smartphone, como um artefato cultural pedagógico de maior popularidade e veículo de práticas pedagógicas online, na tentativa de inclusão digital no ensino online emergencial.	8	3	5
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>27</b>	<b>18</b>

**Fonte:** Tabela 1 elaborada pela autora, 2023.

A partir da última fase do MS, posto na Tabela 1, dentre as 27 obras sistematicamente analisadas, foi possível observar a constante presença de teóricos que corroboram com produções científicas entorno dos eixos citados, destacando-os: Lévy (1999), trazendo a importância da cibercultura para a formação do indivíduo, às trocas de ideias, compartilhamento de interesses e a criação de uma inteligência coletiva; Costa (2013), corroborando com o entendimento do ensino-aprendizagem por meio do dispositivo móvel; Castells (2004), analisando os vários domínios da prática na internet, reflexões sobre as relações *online* e *face a face*, sem que a vida *online* substitua a *off-line*; a cultura em rede, política e divisão digital; Silva (2013), propondo reflexões sobre a pós-modernidade, autonomia, conectividade e as possibilidades do *m-learning*, considerando que a navegação na internet, dar-se de forma expressiva na atualidade, mais por meio do smartphone do que pelo desktop ou similar; UNESCO (2015) buscando orientar educadores a conquistar resultados positivos com o uso da tecnologia móvel no ambiente pedagógico, sobre os bons motivos do smartphone e tablets como linha auxiliar na sala de aula; Guerra (2012), aponta a importância dos sujeitos da EJA na construção político-social, na perspectiva da inclusão ao direito de formação acadêmica-profissional; Freire (2016), em “*Pedagogia do Oprimido*” contribui com reflexões sobre os caminhos de libertação do sujeito, onde o oprimido que se liberta, não é “coisa” resgatada, e sim, autoconfigurada responsabilmente.

Embora não seja desconhecido o fato de que se trata de um campo relativamente novo, com uma dinâmica pedagógica relativamente nova e que requer pesquisas e interações conscientes e constantes, especificamente, a prática docente para o público da EJA, mediada por artefato cultural de bolso, não se constitui, apenas, em readequar a transposição da didática tradicionalista para a contemporânea, mas em preocupar-se com a formação continuada docente para além do uso operacional de tecnologias digitais, e sim, habilidades técnicas/pedagógicas de tais instrumentos.

Moore e Kearsley (2013) tocam em um ponto muito importante, ao afirmar que são inúmeros os desafios postos aos professores, e que as inexperiências no uso pedagógico das tecnologias, passam a prever reações inesperadas dos envolvidos. Isso contribui para entendermos que a mediação pedagógica *online*, as estratégias e recursos utilizados pelo docente, estão para além das convencionais, compreendendo que o processo mediador pode acontecer, também, vindo de um meio didático virtual.

Já em Kenski (2003), a diferença se encontra nos mais diversos espaços pedagógicos que estão inseridos, e não em sua capacidade de atuação. As contribuições da autora, leva-nos a entender que as diferenças não estão na capacidade subjetiva do educador, e sim, nas adequações exigidas pelo espaço que este atua.

Observar as literaturas que evidenciaram e, ainda, evidenciam o papel mediador do professor em contexto de ensino online para EJA, trouxe uma atmosfera de debates recentes, e que, de modo geral, propuseram a continuidade de estudos que provocam melhorias em práticas educativas envoltos da inclusão sociodigital, principalmente, por intermédio do uso pedagógico do smartphone. Logo, foi possível perceber que, entre as leituras selecionadas, tivemos uma maior concentração de publicações nos anos entre 2021 e 2022, indicando um aumento progressivo de pesquisas para o ano de 2023 em diante.

Os estudos retratam uma tendência pedagógica direcionada às práticas pedagógicas e metodológicas que fizeram e, ainda, fazem um canal de inclusão sociodigital dos discentes da EJA, no universo das tecnologias digitais, por artefatos culturais de bolso.

Em decorrência dessa perspectiva, principalmente nos últimos três anos de pandemia da COVID 19, a educação mediada pelas TDIC, têm-se apresentado de forma singular, inevitavelmente diminuindo as distâncias geográficas, e condicionando inúmeras possibilidades pedagógicas/ metodológicas, dentro de um processo socializador do conhecimento re/construído.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando as reflexões das leituras desse estudo, e observando as análises feitas na evolução das práticas pedagógicas na EJA, pode-se compreender o quão importante são as pesquisas e debates que fortificam as novas possibilidades da atuação mediadora docente; o uso das TDIC e das metodologias ativas; como as ferramentas didáticas de acesso dos discentes da EJA nos espaços ciber culturais.

O canal pedagógico proposto pelas TDIC, ascendeu o acesso à informação, aos conteúdos interativos e diversificados, em questão de segundos. O tempo e o espaço já não possuem forças para separar professores e alunos no processo socializador do conhecimento.

Desse modo, este Mapeamento Sistemático (MS), apesar de inacabado, fomentou discussões acerca das contribuições nas práticas pedagógicas desenvolvidas com a EJA, por intermédio das TDIC e, em especial, pelo uso pedagógico do smartphone como canal de

inclusão sociodigital, sobretudo, no que se referiu aos desafios e possibilidades da atuação docente nesse contexto nos últimos anos, propondo novas análises aos que virão.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A galáxia internet**: reflexões sobre internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

COSTA, Giselda dos S. **Mobile Learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CAC Letras. Recife, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 62.ed. 2016.

GUERRA, R. V. **Educação de Jovens e Adultos**: a ação docente diante das novas formas de informação e comunicação. IX ANPED Sul. Seminário de Educação da Região Sul. 2012. Disponível <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/301/236>> Acesso em 05 abr. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 2ª edição. Campinas: Papirus, 2007.

KITCHENHAM, B. "**Procedures for Performing Systematic Reviews**", Joint Technical Report Software Engineering Group, Department of Computer Science Keele University, United King and Empirical Software Engineering, National ICT Australia Ltd, Austrália, 2004.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SANTOS, Edméa. O.; OKADA, Alexandra. <<**A imagem no currículo**: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica>>, *Revista FAEEBA*, v.12. Consultado em 04 de março de 2023. Disponível em: <http://www.uneb.br>

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. **Estudos de revisão sistemática**: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista brasileira de fisioterapia*, São Carlos, v.11, n. 1, 2007.

SILVA, Bento D. da; CONCEIÇÃO, Silvia Carla. **Desafios do b-learning em tempos da cibercultura**. In: Cenários de inovação para a educação na sociedade digital. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. 2015. Disponível em: Acesso em: 05 abr. 2023.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS (2015-2020): DEFINIÇÕES E POSSIBILIDADES

1165

SANTOS, Ruthe<sup>484</sup>

MASSETTO, Débora<sup>485</sup>

### RESUMO

O presente trabalho apresenta o resultado de um estudo sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem. O objetivo geral foi o de compreender se, e de que forma as metodologias ativas vêm sendo incorporadas na prática docente. Especificamente, a pesquisa objetivou mapear as concepções, definições e caracterizar as metodologias ativas de aprendizagem nos principais bancos de dados e investigar a sua incorporação na formação docente. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, adotando a revisão sistemática de literatura como procedimento metodológico, sendo investigados estudos publicados em artigos, teses e dissertações no período de 2015-2020 nos principais bancos de dados, bibliotecas digitais nacionais e dos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Educação. A pesquisa revelou que as metodologias ativas se referem a um tema emergente e necessário no contexto educacional, mas é preciso aprofundamento, bem como planejar o seu oferecimento a partir de iniciativas formativas ofertadas pelos espaços escolares e acadêmicos.

**Palavras-chave:** revisão sistemática. metodologias ativas. ensino e aprendizagem. formação docente.

### INTRODUÇÃO

A formação de professores é alvo de atenção de muitos pesquisadores (ADADA, 2017; BEUREN, 2017; MASSETTO, 2018; MÓRAN, 2015; OLIVEIRA et. al. 2020) devido a sua diversidade de fases – institutos, magistérios e cursos de licenciatura, contextos e espaços. Através das mudanças que acontecem, das análises e reflexões feitas tanto do dia a dia em sala de aula, como do trabalho dos profissionais que estão exercendo sua profissão é possível notar em quais pontos são necessárias mudanças.

Nesse contexto, a pesquisa intitulada “Estudos sobre Metodologias Ativas: construção de novas ideias”, realizada entre setembro de 2021 a agosto de 2022, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) buscou compreender se e de que forma as metodologias ativas estão sendo incorporadas na formação docente a partir de uma pesquisa

<sup>484</sup> Ruthe Kelly dos Santos. Universidade Federal de Alagoas. Ruthekelly15@hotmail.com, 0009-0000-2342-4832, <https://lattes.cnpq.br/3058400039022178>.

<sup>485</sup> Débora Cristina Massetto. Universidade Federal de Alagoas. debora.massetto@cedu.ufal.br, 0000-0001-8702-9356, <http://lattes.cnpq.br/3331023967028359>.

bibliográfica, de caráter qualitativo, adotando a revisão sistemática de literatura como procedimento metodológico a partir dos estudos publicados em artigos, teses e dissertações no período de 2015-2020 nas principais bases de dados e bibliotecas digitais nacionais e dos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Educação.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) mapear as concepções e definições sobre metodologias ativas de aprendizagem nos principais bancos de dados; b) caracterizar metodologias ativas nas pesquisas em educação nos programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação e periódicos da área e c) investigar a incorporação de metodologias ativas na formação docente.

Assim, a pesquisa identificou a potencialidade de metodologias que atendam ao atual cenário educacional em meio a uma sociedade globalizada onde, apenas, métodos tradicionais, onde o professor é detentor de todo saber e os alunos são receptores e o ensino é pautado na memorização, não cabem mais no processo educativo.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento da pesquisa, de caráter qualitativo, adotou-se como procedimento metodológico, a Revisão Sistemática da Literatura que promoveu o esclarecimento e aprofundamento sobre o uso das metodologias ativas e a formação docente.

A primeira etapa consistiu na busca e seleção dos estudos nos seguintes bancos de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil, Directory of Open Access Journals (DOAJ) Brasil, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT e Google Acadêmico, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados por meio dos descritores: “metodologias ativas”, “Ensino-Aprendizagem”, “Formação Docente” e “Formação de Professores”.

A catalogação, feita entre os meses de fevereiro/2022 a maio/2022, foi iniciada a partir da organização de artigos, teses e dissertações sobre a temática, mapeando as definições, concepções e exemplos de metodologias ativas, por meio da construção de quadros e tabelas ao longo do processo de coleta e análise dos dados relevantes.

Na base Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil foram selecionados quatro trabalhos, no Directory of Open Access Journals (DOAJ) Brasil mais quatro, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT doze trabalhos e no Google Acadêmico trinta de relevância para a presente pesquisa.

A última etapa, feita entre junho/2022 a setembro/2022, consistiu na discussão teórica dos artigos, contextualizando, comparando e refletindo sobre os conceitos, concepções, aplicação das metodologias ativas e resultados obtidos para assim, chegar ao resultado esperado para a pesquisa e que serão apresentados no tópico a seguir.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES**

A coleta de dados possibilitou selecionar trabalhos que apresentaram a importância do uso das Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem, que tem como um de seus precursores John Dewey em seus estudos da aprendizagem pela experiência (DEWEY, 1978), bem como ressaltaram a relevância do oferecimento de iniciativas formativas contínuas e integradas nas instituições de ensino para os docentes atuantes e para aqueles que estão em processo de formação inicial.

Especificamente sobre as metodologias ativas, compreendeu-se que podem possibilitar uma mudança no planejamento e desenvolvimento das aulas, isto é, inseridas no processo de ensino-aprendizagem, a fim de promover a autonomia do educando e um espaço colaborativo e democrático de construção de conhecimentos, em que o professor se coloca no papel de facilitador desse processo, estimulando o pensamento crítico e o autoaprendizado do educando. O ato de planejar, então, pretende superar um modelo de formação pautado na racionalidade técnica (MASSETTO, 2018), retirando do professor seu papel de único portador do saber e do estudante compreendido apenas como um ouvinte, como se encontra na abordagem tradicional de ensino.

A partir dos estudos acessados ao longo da presente pesquisa, se afastando do modelo tradicional de ensino, foi possível definir as Metodologias Ativas de Aprendizagem como métodos de ensino que têm o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo protagonista do seu aprendizado e contando com o professor como mediador, facilitador e incentivador da construção de conhecimentos. É um processo baseado na interação entre os sujeitos participantes que utiliza estratégias didáticas ativas, possibilitando a apropriação e a construção compartilhada do conhecimento (FERREIRA, 2017; MORAN, 2015; BEUREN, 2017). Dessa forma, o estudante pode ter oportunidades de desenvolver a sua autonomia na resolução de problemas, em diferentes contextos, o que visa contribuir com a formação de um indivíduo crítico, reflexivo e ativo.

Para isso, o processo educativo precisa estar centrado no diálogo e fundamentado numa relação docente-discente que busque a problematização da realidade e que possibilite a formação de um educando capaz de refletir e participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, se transformando em potenciais transformadores da realidade (WINTERS. et. al. 2017). E essa relação dialógica, (FREIRE, 1996), proporciona a segurança para que o aluno use sua autonomia para acionar habilidades ligadas ao autoaprendizado e, para isso, o docente deve envolvê-lo em diversas situações que valorizem o conhecimento prévio deles e a construção de novos saberes (BIFFI et. al., 2020). Adicionalmente, é importante que o professor seja flexível - e tenha condições estruturais, conhecimentos, apoio - para realizar mudanças em seu planejamento, refletindo e repensando sua prática.

Com a leitura, o estudo e a análise dos trabalhos encontrados nos bancos de dados já referidos, foi possível identificar conceitos e ideias em comuns, tais como: a) a necessidade emergente que se apresenta aos docentes sobre o acompanhamento de um mundo globalizado e tecnológico, tendo em vista que apenas as metodologias tradicionais de ensino não são suficientes para embasar a formação de cidadãos críticos e ativos; b) a postura ativa, reflexiva e autônoma do aluno promovida pelo uso metodologias ativas de aprendizagem tendo o professor como mediador, estimulador, incentivador da autonomia e da busca pelo conhecimento pelo aluno; c) utilizar as tecnologias digitais de comunicação e informação a favor da educação acompanhando o desenvolvimento dessa sociedade tecnológica. Assim, verifica-se que os modelos educacionais precisam atender a essa nova demanda, fazendo-os se envolver nas atividades propostas, relacionando suas experiências com os conteúdos estudados para tornar a aprendizagem mais significativa.

Outro ponto em comum se refere à necessidade da formação continuada dos docentes, compreendendo-a como um processo contínuo, que envolve diferentes etapas, contextos e sujeitos, bem como se refere a uma trajetória complexa e que necessita da construção de conhecimentos para ensinar e ser professor. Para que isso venha ser efetivado, têm-se a meta 16 do PNE (BRASIL, 2014) que garante aos professores “[...] formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”, entretanto quando observa-se o cenário brasileiro, de acordo com Elisabete Beuren (2017), são necessárias ações mais próximas da realidade dos professores e alunos, compreendendo sua vivência e buscar constantemente “atualizações aprimorando o ensino” (p. 13).



Por meio dos estudos selecionados (BRITO;CAMAS, 2017; MORAIS;SOUZA, 2020; LIMA et. al. 2020; ADADA, 2017), foi possível analisar as dificuldades enfrentadas pelos docentes no uso das referidas metodologias, tais como: a) a falta de segurança em incorporá-las devido à falta de formação específica; b) salas de aula com muitos alunos; c) falta de tempo para planejamento das aulas e dos conteúdos, o que possibilitou compreender de forma mais aprofundada o contexto profissional desses sujeitos que precisa ser revisto, repensado e mudado.

Isso remete a um ponto que vem sendo discutido ao longo deste trabalho: é preciso pensar e estruturar a formação dos professores de forma que eles tenham tempo, condições, possibilidades reais e incentivo para aprenderem a ensinar, para testarem suas teorias e novos conhecimentos, para planejarem e reformularem suas aulas, avaliando os avanços e as dificuldades (MASSETTO, 2018). Inovar na educação requer cuidado, ou em outras palavras, requer fundamentação teórica, embasamento científico e condições (psicológicas, materiais, técnicas, burocráticas) para que o novo chegue de forma estruturada.

As metodologias ativas contêm uma grande variedade de métodos que podem ser utilizados em diferentes situações para potencializar o aprendizado dos estudantes na prática docente, proporcionando interação, engajamento, competências e ideia de pertencimento no processo de construção do aprendizado de forma mais autônoma e cabe ao professor analisar qual será mais adequada para o tema estudado e para o perfil dos estudantes alvo (BEUREN, 2017). Assim como, para as condições estruturais e formativas do contexto de atuação do docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o estudo desenvolvido na presente pesquisa foi possível identificar elementos fundamentais sobre o ensino pautado nas metodologias ativas de aprendizagem. Dentre eles, destaca-se o papel do professor como facilitador e mediador da aquisição do saber; a relação professor-aluno baseada no diálogo e na escuta sensível; o incentivo da autonomia e do trabalho colaborativo dos estudantes para a promoção do autoaprendizado; a problematização como base teórica do ensino ativo considerando a valorização do conhecimento prévio e a construção de novos saberes; a importância da revisão do currículo dos cursos de formação superior pensando em quais profissionais se quer formar e, assim, quais habilidades e competências devem ser consideradas ao longo do seu desenvolvimento profissional; a necessidade da formação

continuada dos docentes, compreendendo-a como um processo contínuo, complexo e repleto de desafios e possibilidades; a necessidade de promover condições estruturais e de apoio para os professores utilizarem as referidas metodologias.

Por fim, conclui-se que é necessário investir em estudos contínuos sobre a incorporação das metodologias ativas - compreendidas como o princípio e a alavanca para desenvolver e reelaborar novas práticas (MORAN, 2015) - investigando as concepções sobre ensino, escola, sociedade, conhecimento, além da necessidade dos pesquisadores ultrapassarem os estudos teóricos e se dedicarem no planejamento e desenvolvimento de iniciativas formativas de formação docente a fim de auxiliem os professores a refletirem sobre seus modelos pedagógicos, sua prática docente e, se e quando necessário, ressignificar seu trabalho incorporando novas estratégias que possam promover a aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ADADA, Flávia. **Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

BEUREN, Elizabete. **Formação de professores de geografia à luz das metodologias ativas de ensino: desenvolvendo projetos interdisciplinares na Educação Básica**. 2017.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, RS, 2017.

Disponível em:

<<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1717/1/2017ElisabetPensBeuren.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2022.

BIFFI, Maríndia. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Desafios dos Docentes de Duas Faculdades de Medicina do Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Volume: 44 N° 4 elocation: e 145. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014c.

BRITO, Gláucia; CAMAS, Núria. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional** [S.l.], v. 17, n. 52, p. 311-336, 2017.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

MASSETTO, Débora Cristina. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação Online de Mentores**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10143>>. Acesso em: 10 de out. de 2022.

MORAES, Agnes; SOUZA, Priscila. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. **Devir Educação**, p. 10-32. 2020.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

WINTERS, Joanara. Formação dialógica e participativa na enfermagem: contribuição ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e criativo dos acadêmicos. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 21 elocation e-1067. 2017.

**SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ALAGOAS: ESTUDO DE CASO  
SOBRE OS EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 E  
DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

1172

Mayara Cordeiro da Silva<sup>486</sup>

Mayara Teles Viveiros de Lira<sup>487</sup>

Viviane Caline de Souza Pinheiro<sup>488</sup>

### RESUMO

O resumo objetiva compreender acerca da criação das aulas remotas emergenciais (ERE) pelos professores da educação básica de Alagoas, tendo em vista as mudanças didático-metodológicas impostas pela pandemia da COVID-19. O percurso metodológico da pesquisa tratou-se de uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento investigativo o método etnográfico virtual. Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário misto de aplicação *online* por meio do *Google* Formulários. Os sujeitos da pesquisa foram 129 professores da educação básica de escolas públicas e privadas de Alagoas. Os resultados do estudo destacam que 67,4% dos docentes participantes trabalharam com o ensino remoto na pandemia e 75% nunca tinha elaborado material pedagógico específico para lecionar em contexto de aulas *online*. Contudo, ao se depararem com os desafios do ERE, utilizaram o *Google Classroom*, o *WhatsApp* e de outros espaços *online* na tentativa de manter as relações de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Docência Ensino Remoto emergencial. COVID-19.

### INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente propício à socialização, ao ensino e a aprendizagem de maneira democrática e igualitária como previsto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 9394/96, que visa a educação integral voltada a formação plural consolidada no acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de suas singularidades e diversidades, como descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

Com a pandemia da COVID-19, entendeu que a continuidade em caráter emergencial das aulas por meio de atividades remotas foi uma possível solução, inclusive de incentivo à ciência e aos próprios professores, como forma de manter as discussões oriundas do ensino e

<sup>486</sup> Instituição: SEMED – MACEIÓ. E-mail: mayaracordeiro4@gmail.com.Orcid: 0000-0002-3379-9280 Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8276751675885023>

<sup>487</sup> Instituição: PPGE/UFAL. E-mail: mayaratelesvl@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3009-9166>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1795504928946306>

<sup>488</sup> Instituição: PPGE/UFAL. E-mail: viviane.cs.pinheiro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-5418>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8687718579362786>

aprendizagem, a socialização entre os estudantes e professores, além de favorecer a discussão das consequências crítico-social do contexto pandêmico.

O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender como se deu a recepção do ensino remoto emergencial (ERE) pelos professores de educação básica. Com isso, lançou-se a problemática: Quais os desafios enfrentados pelos professores da educação básico de Alagoas no ERE?

Em se tratando do percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como procedimento o método etnográfico virtual. Como instrumento foi aplicado questionário misto de aplicação online por meio do *Google* Formulários, criado para este estudo. Os sujeitos da pesquisa foram 129 Professores da educação básica do ensino fundamental anos iniciais ao Ensino Médio de escola pública e privada de Alagoas.

## **METODOLOGIA**

O estudo em questão tem como a abordagem qualitativa. Foi realizada uma pesquisa etnográfica digital, de acordo com o que HINE (2000 e 2005) e ANGROSINO (2009) descrevem: estudo realizado pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas; associadas de alguma maneira, unidade social representativa para estudo; emprego de variedade de métodos e técnicas qualitativas; elaboração dos resultados da pesquisa de forma descritiva; presença constante do etnógrafo no AVA convergindo para a triangulação dos dados.

A coleta de dados aconteceu a partir da aplicação de questionário *online* com perguntas mistas através do *Google*. Ele foi dividido em 4 sessões para melhor orientar aos participantes no momento que fossem responde-lo. Sua elas; Avaliação da aprendizagem em AVA; Formação continuada e Suas expectativas.

Dos 129 professores do estado de Alagoas que participaram da pesquisa, 75,4% destes são de escolas públicas e 33,3% de escola privada. Em se tratando de grupos por idade, destacamos: 10,1% têm de 18-28 anos; 41,6% possuem de 29-39 anos; 30,2% têm de 40-49 ano; 17,8% estão na faixa etária de 50-59 anos; 0,08% estão acima de 60 anos. Sobre a formação acadêmica identificamos que a maioria dos professores participantes da pesquisa possuem especialização 48,8% e somente 3,1% doutorado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa inicial seguiu-se as seguintes etapas: a) levantamento e estudo teórico para fundamentar e orientar as concepções e conceitos estudados;

b) aplicação do questionário aos professores de educação básica das redes públicas e/ou privadas; c) análise dos dados.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES.

Entendendo que foram suspensas as aglomerações e reuniões de pessoas como medida de segurança para evitar o aumento do índice de propagação do novo coronavírus, foram necessários muitos ajustes nos arranjos sociais como conhecidos, principalmente no que concerne à educação e às práticas pedagógicas dos professores no processo de aprendizagem de seus alunos.

Inserido na conjuntura das mudanças sociais destacam-se as tecnologias como ponto forte desse processo, Coll e Monereo (2010) afirmam que o ser humano se desenvolve, por intermédio do uso das TDIC, em dois aspectos: cognitivo e social, o que ratifica a importância do uso das tecnologias na escola.

Dessa forma, para Santos e Costa (2018), a prática docente para a contemporaneidade sugere uma reconfiguração que se relaciona diretamente à inovação na sala de aula, buscando desenvolver algumas ações formativas, como: reflexão, interação e o partilhar saberes. Movimentos como esses podem auxiliar em diversas questões que circundam a educação em sua história. A partir disso, Valente (p. 16, 2014) indica que “há um grande interesse em mudar e propor algo inovador, que possa resolver o problema da evasão, da falta de interesse dos estudantes pelas aulas e, conseqüentemente, o alto número de repetências em disciplinas”, referindo-se inclusive às salas de aulas presenciais ou em outra modalidade.

Diante das mudanças didático-metodológicas impostas com a pandemia observamos que 67,4% dos participantes da pesquisa ministraram aulas no formato do ensino remoto. Destes, 3,1% não atuaram, pois por conta da situação repentina muitos professores não estavam preparados para assumir as aulas em contexto de ERE, o que se reflete no dado de que 75% deles afirmaram nunca terem construído material para mediação em meio online o que aponta que apenas, 25% dos participantes havia tido essa experiência. Tais resultados, nos leva a refletir que a ausência de tempo para uma real transição do presencial para o que se chamou de ERE não oportunizou o alcance de experiências e ações didáticas que prezassem pela quantidade e entendem o momento pandêmico.

Nessa perspectiva as autoras Santos e Costa (2018) afirmam que as TIDC representam, a partir de uma visão teórico-metodológica, ferramentas que auxiliam e potencializam a

aprendizagem dos alunos. Notamos que 60,5% dos professores utilizaram o *Google Class Room* como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para organização e mediação de suas disciplinas; 56,5% dos professores desenvolveram suas aulas por meio do *WhatsApp*; 51,6% dos professores realizaram avaliação por meio do AVA e de outros espaços *online*.

Os autores Brown e Chrispino (2017) explicam que com o surgimento de novas metodologias didáticas, surge uma nova preocupação: a falta de preparo de parte dos profissionais da educação para se adaptarem e utilizarem, em curto prazo, as metodologias ativas e alternativas, atualizando também os seus instrumentos de avaliação, e nesse sentido os professores devem estar atentos para entender e atender as mudanças sociais vinculadas à educação como um todo, o que se observa quando nos referimos à formação dos participantes, pois 75%,2 dos participantes já realizam alguma formação continuada on-line, por outro lado, 20,9% não participaram. Sobre a formação identificamos que a maioria dos professores participantes da pesquisa possuem especialização 48,8% e somente 3,1% doutorado.

No entanto, entende-se a partir de Santos e Costa (2018) que as TDIC podem auxiliar no desenvolvimento das atividades e das aprendizagens em si, fazendo com que a formação inicial seja um cenário propício para desenvolver experiências que visem ampliar as capacidades e habilidades mentais dos alunos, o que reforça a importância de envolvê-las também na formação continuada, pois o professor passa a refletir diretamente sobre sua prática pedagógica.

Diante de novas possibilidades pedagógicas para o retorno ao presencial abordadas pelas propostas de metodologias ativas, o ensino híbrido vem sendo apresentado pelos autores Santos (2018), Virgem (2016), Martins (2016), Moran (2017), Brown e Chrispino (2017), Valente (2014), Christensen, Horn e Staker (2013) como uma metodologia que indica melhoria dentro das salas de aulas convencionais presenciais a partir da utilização das TDIC a favor do trabalho docente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No entanto, ao responderem o nosso questionário *online*, somente 4,6% dos professores afirmaram cumprir de maneira inicial propostas didático-metodológicas que estão alinhadas com o ensino híbrido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado identificamos que a pandemia muito implicou na educação, sobretudo, de educação básica, pois o curto tempo para transição/adaptação da modalidade presencial para o ensino remoto emergencial não favoreceu desenvolver em amplitude o que

preconiza a LDB 9394/96, bem como a BNCC (2018). Como principais efeitos, destacamos que mesmo a maioria dos professores em planejar e executar atividades em ambientes que não tinham domínio evidenciado a falta de experiência e conhecimento em relação ao trabalho com as TDIC e a AVA, reflexo da urgência em implementar o ERE no estado alagoano.

Reconheceu-se a dificuldade dos professores sobre o que vem a ser o ensino híbrido, considerando uma possibilidade de trabalho viável para ser trabalhado no contexto pandêmico e focalizando na autonomia do aluno. Expondo as dificuldades vividas durante o ERE, os professores procuraram explorar e desenvolver suas aulas com o uso do AVA, de maneira a promover uma tentativa de minimizar os impactos causados na educação pelo COVID-19. Com isso, os professores da educação básica utilizaram o *Google Classroom*, o *WhatsApp* e de outros espaços *online* na tentativa de manter as relações de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico.

Os docentes, em linhas gerais, perceberam que as aulas remotas mediadas pelas TDIC possuem em si grande complexidade, seja voltada ao campo do planejamento, ao processo didático, à aprendizagem, frequência e interação dos estudantes, seja nas escolas públicas ou privadas, no ensino fundamental anos iniciais e finais, assim como no ensino médio.

## REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 20 dez 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 nov. 2022

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 dez 2022.



BROWN, Andre; CHRISPINO, Arthur. Cursos de férias (dois pontos) metodologias alternativas na formação continuada. Revista do conhecimento e diversidade. 7u educação, 2017. Acesso em: 28 de set 2022. Disponível em: <file:///home/chronos/u-203b2d2b96287b966a1340f26b61c3d1afb63a88/MyFiles/Downloads/3799-13057-1-PB.pdf>

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva: Uma introdução à teoria dos híbridos. Mai 2013. Traduzido para o Português por Fundação Lemann e Instituto Península. Acesso em: 15 out 2022. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf)

COLL, C.; MONEREO, C. e colaboradores. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HINE, C. Virtual ethnography. London: SAGE Publications, 1998. \_\_\_\_\_. Virtual methods: issues in social research on the internet. New York: Berg Publishers, 2005.

MARTINS, Lilian Cassia Bicich. Implicações da organização da atividade didática com o uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido. Orientador: Maria Isabel da Silva Leme. 2016. Tese de Doutorado (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. f. 317. Acesso em: 2 dez. 2022. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/publico/martins\\_do.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/publico/martins_do.pdf)

SANTOS, V. L. P. dos, & Costa, C. J. de S. A. (2018). Docência, formação e inovação: percursos interconectados na configuração do conhecimento pedagógico na educação superior. ETD - Educação Temática Digital, 20(1), 210-233. Acesso em: 28 de jan 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i1.8649170>

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p.79-97. Editora UFPR. Acesso em 25 dez 2022. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>

## UM JOGO DIGITAL PARA OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS, UMA METODOLOGIA DESIGN SCIENCE RESEARCH

1178

NUNES, Nelson da Silva<sup>489</sup>

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto<sup>490</sup>

### RESUMO

O trabalho aqui exposto se trata de uma pesquisa de doutorado que está em andamento, que tem como foco a elaboração de um artefato digital para alunos do novo ensino médio. A proposta tem o foco de auxiliar o aluno da educação básica a ter uma escolha mais fundamentada sobre qual trilha de aprofundamento (itinerário formativo) escolher para direcionar a sua formação de base. Este trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução que trata de forma sucinta um pouco do que é pesquisado e os objetivos de se pesquisar esse seguimento. Usaremos a metodologia de pesquisa *Design Science Research* (DSR). Por fim as considerações finais que traz uma visão atual do desenvolvimento da pesquisa.

**Palavras-chave:** Jogos Digitais. Itinerários Formativos. Novo Ensino Médio.

### INTRODUÇÃO

O novo ensino médio é constantemente discutido, no meio acadêmico, escolar e comunitário, sendo sua organização o principal motivo desses debates. O aspecto mais relevante a ser questionado é a implantação de um novo currículo, no qual, o novo ensino médio deve ser composto por dois blocos, o de formação Geral Básica (o qual contempla todas as disciplinas e conteúdos programáticos) e os Itinerários Formativos, em que os estudantes poderão escolher o que aprender conforme o seu interesse e a possibilidade de oferta na escola ou na rede parceira.

Os Itinerários Formativos (IF) serão ofertados aos estudantes e supostamente estes poderão escolher a área do conhecimento em que pretendem se aprofundar. Os IF devem atingir alguns objetivos, que são eles; aprofundar e ampliar a aprendizagem relacionada com as competências gerais da Educação Básica, vincular-se com as áreas dos conhecimentos envolvidos, estabelecer relação com a formação técnica e profissional, contribuir com a formação integral do estudante, fazendo que o mesmo desenvolva sua autonomia para realizar escolhas que norteiem seu projeto de vida.

<sup>489</sup> Nelson da Silva Nunes, doutorando UFAL(CEDU-PPGE). Nelsonfisica123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7936-5608>, <http://lattes.cnpq.br/2468885897526284>.

<sup>490</sup> Wilmo Ernesto Francisco Junior, docente (UFAL/Arapiraca). wilmo.junior@arapiraca.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-4591-4490>, <http://lattes.cnpq.br/7813504265082078>.

A proposta desse projeto de pesquisa é a utilização de um Jogo Digital como uma alternativa pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem. Por conta do seu potencial como atividade lúdica pode criar experiências interativas a serem inseridas no planejamento e nas atividades dos professores. O desejo pelo conhecimento, o poder de escolha e a motivação podem ser estimuladas com o uso dos Jogos Digitais (Ramos e Cruz, 2018). Além disso, o aluno experimenta situações de um ambiente digital que se entrelaçam com seu meio real.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.2- O jogo digital e suas contribuições para o ensino.

O uso de jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem demonstra benefícios que essa atividade lúdica proporciona a partir dos instrumentos audiovisuais que a compõem (BREUER; BENTE, 2010). Compreender os objetivos, desafios, interagir e criar estratégias são essenciais para ter um bom desempenho, de tal forma que as mesmas habilidades que são estimuladas pela ferramenta digital podem ser potencializadas para situações problemas no convívio real do aluno.

Os jogos carregam a possibilidade de proporcionar habilidades cognitivas, tal como a atenção, a capacidade de organização e planejamento, a tomada de decisão, os processos de escolhas em situações difíceis, como também estabelece aspectos emocionais como a vitória, derrota e frustração, todos esses elementos podem estar contidos em um único jogo (PIMENTEL; FRANCISCO; FERREIRA, 2021). Com base nesses instrumentos emocionais que o jogo estabelece, a presente pesquisa parte da ideia de desenvolver um artefato que potencialize a escolha do estudante perante o itinerário formativo.

### Os Itinerários Formativos no novo Ensino Médio

A nova organização do ensino médio está prevista na lei e nas diretrizes curriculares nacionais que dão a arquitetura essencial para isso. A Base Nacional Comum Curricular BNCC, relacionada com a formação geral básica do novo Ensino Médio, ela dialoga com os itinerários por meio das 10 (dez) competências gerais que na verdade perpassa todo Ensino Médio.

O novo Ensino Médio pode ser interpretado como a junção de duas grandes partes curriculares. A primeira delas é comum a todos os estudantes do Brasil e tem como referência a BNCC, que está estruturada nas quatro grandes áreas de conhecimento que é Ciências da

Natureza, Ciência Humanas, Matemática e Linguagem. Essa parte do Ensino Médio é chamada de geral básica, tendo no máximo 1800h. A outra parte trata-se dos Itinerários Formativos que se estendem em um grupo muito maior, que é o espaço das escolhas que o estudante vai tomar, mas não se impede que haja componentes curriculares ou ações estruturantes do ponto de vista de currículo comum a todos os estudantes.

A parte diversificada do currículo escolar tem como alusão básica os referencias para elaboração dos itinerários, pois é responsabilidade de cada departamento escolar conforme sua realidade local, ofertar os itinerários que favoreça o seu corpo discente com menciona a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017).

Por tanto, os itinerários devem garantir não um reforço de disciplinas gerais básica, mas sim a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias de algo novo e contextualizado, que envolva as habilidades e competências dos estudantes, levando-os a um aprimoramento do seu saber e seu saber fazer, favorecendo assim o protagonismo juvenil que toma por base eixos estruturantes fornecidos na BNCC.

## METODOLOGIA

### 5.1- Tipo de Pesquisa

Usaremos a metodologia de pesquisa *Design Science Research* (DSR) que busca consolidar conhecimentos existentes ou inéditos sobre um determinado projeto que possa ser desenvolvido para a solução ou melhorias de sistemas ou problemas atuais, criando um artefato ou aperfeiçoando para resolver situações determinadas (DRESCH, 2013).

O artefato na pesquisa DSR é um modelo, método ou instanciação construído pelo homem, ou até mesmo modificado para resolver determinada questão. Nessa pesquisa faremos como artefato o Jogo Digital que usaremos para tentar sanar a incerteza que os alunos tem quando se depara com seu projeto de vida em função dos itinerários que deverá escolher.

A pesquisa toma como problema a tomada de decisão e escolha para o projeto de vida do estudante, perante os Itinerários Formativos, e busca através do artefato, Jogo Digital, solucionar ou amenizar esse problema, que é a mudança de escolha ou até mesmo a incerteza ou a indecisão sobre qual projeto de vida deve seguir perante a nova estrutura do novo Ensino Médio.

## 5.2-Abordagem

iremos utilizar em nossa pesquisa a abordagem DSR, quem em sua se baseia em três ciclos complementares para gerar uma melhor base para a criação e aplicação do artefato. Os pontos a serem abordados são os Ciclos de Conhecimento, que tem como ponto fundamental a elaboração e avaliação dos preceitos teóricos que serão abordados e posteriormente relacionados ao comportamento organizacional da pesquisa ou humano (PIMENTEL; FILIPPO; SANTOS, 2020).

Os outros dois pontos que a DSR também possui são os pontos de Ciclo de Design, que pode ser conhecido como ciclo de engenharia, no qual o artefato, objeto a ser elaborado é aplicado para solucionar um problema real em um determinado contexto. Por fim o Ciclo de Relevância que tem como objetivo a investigação e aceitação dos recursos, resultados e investimentos feitos no artefato a fim de obter os pontos positivos alcançados com ele (MARCH; STOREY, 2008)

## 5.3- Sujeitos envolvidos

Participantes turma de Ensino Médio, com duas turmas de primeira série (podendo ser aplicadas em mais turmas), dando a prioridade as turmas da mesma escola, preferencialmente da rede estadual, envolvendo assim professores que apliquem a ferramenta depois de uma breve formação ou até mesmo uma aplicação direta, feita pelo pesquisador na escola em que atua.

## 5.4- Lócus da pesquisa

A pesquisa será realizada em uma escola estadual, com duas turmas, inicialmente, de primeira série de ensino médio. A escolha da aplicação ser em uma escola estadual de Educação Básica é justificada pelo fato que as instituições públicas sofrem com um descaso educacional em relação as instituições particulares.

Usaremos termos de solicitação e de ciência da pesquisa aplicada, tanto para o coordenador, diretor, possível(is) professor(es) colaborador(es) da pesquisa, quanto para os estudantes que serão agentes principais do projeto.

## 5.5- Coleta de Dados e Etapas

O procedimento metodológico da pesquisa será dividido em etapas para melhor explicar o que objetivamos fazer durante o projeto dessa tese.

1ª etapa: O Jogo Digital será o artefato utilizado, criado ou aperfeiçoado juntamente com orientador, para traçar os melhores meios para se relacionar com os Itinerários Formativos fornecidos pela escola ou pela a instituição parceira.

2ª etapa: Participará duas turmas de primeira série, no qual uma delas terá contato com o Jogo Digital e a outra não.

3ª etapa: Iremos acompanhar essas turmas para sabermos se o jogo foi valido e contribui para melhores escolhas nos IF em função do seu projeto de vida.

4ª etapa: Faremos um comparativo com as duas turmas participantes, objetivando saber se o Jogo Digital contribui ou não para decisões e escolhas que os alunos tomaram, buscando analisar se a tomada de decisão perante os IF e seu projeto de vida foram correlatos.

5ª etapa: Analisar entre as duas turmas, qual teve mais mudança de projeto de vida ou escolhas aleatórias de Itinerários Formativo que não estavam relacionados com seu objetivo inicial.

Essa pesquisa é uma proposta inicial que parte do pesquisador, porém a mesma pode sofrer ajustes conforme sugestões de melhorias por parte do orientador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa proposta de pesquisa está em caráter inicial, havendo a ainda de ajustes na proposta para melhor se enquadrar com a sistemática do novo ensino médio implantado em Alagoas.

Logo, de caráter inicial é possível identificar desafios que iremos ter no inicio da pesquisa, entre eles: suporte de internet na escola a qual será aplicado o artefato; a diagramação; financiamento e logística de tempo dentro do cronograma da pesquisa. Por isso devemos mencionar que a pesquisa ainda se encontra em caráter embrionário, sofrendo as mudanças para minimizar o maior número de variáveis que possivelmente iremos encontrar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação, **Base nacional comum curricular (BNCC)**
- BREUER, JS e Bente, G. (2010). Why so serious? On the Relation of Serious Games and Learning Johannes Breuer, Gary Bente Eludamos. Journal for Computer Game Culture.v.04, n. 1, p. 07-24, 2010**

DRESCH, A. *Design Science e Design Science Research como Artefato Metodológicos para Engenharia de Produção*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, São Leopoldo, RS, 2013

MARCH, S. T.; STOREY, V. C. *Design Science in the Information Systems Discipline: An Introduction to the Special Issue on Design Science Research*. MIS Quarterly, v. 32, n. 4, p. 725-730, 2008.

PIMENTEL, F., FRANCISCO, J., FERREIRA R. , Jogos digitais, tecnologias e educação e propostas no contexto da covid-19 - Maceió, AL: EDUFAL, 2021

PIMENTEL M., FILIPPO D., SANTOS T. M. *Design Science Research: pesquisa científica atrelada ao design de artefatos*. - Revista de Educação a Distância e Elearning, Volume 3, Número 1, março/abril 2020

RAMOS, Daniela Karine; CRUZ, Dulce Maria. *Jogos digitais em contextos educacionais*. Curitiba, PR: CRV, 2018.

## USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REALIDADE VIRTUAL E CULTURA MAKER NO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

1184

SOARES, Deyse Mara Romualdo<sup>491</sup>

COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo<sup>492</sup>

### RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência com o objetivo de utilizar aspectos da cultura *maker* na construção de óculos VR, visando o protagonismo estudantil, em uma turma de alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma escola de tempo integral da rede estadual de educação do Ceará. As atividades de elaboração de óculos VR foram realizadas em sala de aula, divididas em planejamento, elaboração e construção dos óculos VR e seu uso em sala de aula. Inicialmente, foram trabalhados os conceitos que estão relacionados à cultura *maker* e demonstrações de alguns ambientes virtuais 3D. A experiência permitiu constatar o protagonismo e engajamento por parte dos alunos em cada atividade proposta para a construção e uso do óculos VR. Além disso, no momento de uso, eles mesmo escolheram qual “realidade” eles queriam ir conhecendo lugares, museus, o espaço, entre outros cenários.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Realidade Virtual. Cultura *Maker*. Educação básica.

### INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está permeada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), sobretudo na área da informática que tem sido bastante difundida, pesquisada e utilizada em várias áreas, inclusive na educação como possibilidade de contextualização e interdisciplinaridade. Com isso, surgiram as interfaces baseadas em Realidade Virtual (VR) que ocasionam como características, cinco fatores: imersiva, intensiva, interativa, ilustrativa e informativa. Os seus componentes são o usuário que faz parte de um mundo virtual gerado no computador ou dispositivos móveis, utilizando-se das vias sensoriais de percepção, a interface homem-máquina que é um ambiente virtual que serve para simular um ambiente real ou imaginário (BRAGA, 2001).

Além da VR, Shin (2016) destaca a cultura *Maker* como uma tendência atual, na qual um número crescente de pessoas se envolve na construção de elementos físicos e digitais para uso cotidiano, e passam a compartilhar seus produtos e processos entre comunidades digitais ou não. O autor afirma ainda, que embora os humanos têm construído ferramentas desde o

<sup>491</sup> Deyse Mara Romualdo Soares. Universidade Federal do Ceará. deysemarasoares@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8388-896X>, <http://lattes.cnpq.br/5340066778060462>.

<sup>492</sup> Cleide Jane de Sá Araújo Costa. Professora da Universidade Federal de Alagoas. cleidejanedesa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2152-0465>, <http://lattes.cnpq.br/7090267221490696>.



início de sua existência, o movimento *maker* refere-se, especificamente, para projetos de design, elétrica, gadgets, artesanato, robôs e vestuário a partir de ferramentas digitais, físicas ou materiais. Os avanços tecnológicos são apontados por Shin (2016) como propulsores deste movimento, permitindo o acesso a ferramentas e processos profissionais para projetos objetos e projetos de baixo custo.

Neste contexto, surge necessidade contemporânea em se apropriar das plataformas e recursos digitais que simulam a realidade e a cultura *maker* no campo da Educação como uma proposta para o uso das tecnologias digitais em ações que possibilitam construção de projetos, fabricação de objetos, a criatividade, o compartilhamento e a colaboração. A escola deve propor espaços para que os educandos construam sua aprendizagem, através do planejamento de aulas, que possibilitem a experimentação, explorem a criatividade, o raciocínio e os desafiem a propor soluções para diferentes problemas, enxergando conceitos além do ponto de vista comum.

Sendo assim, surgiram alguns questionamentos: como produzir óculos VR utilizando-se de aspectos relacionados à cultura *maker* visando o protagonismo estudantil com alunos do 1º ano do Ensino Médio?

Dessa forma, a pesquisa trata de um relato de experiência que tem o objetivo de utilizar aspectos da cultura *maker* na construção de óculos VR, visando o protagonismo estudantil, em uma turma de alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma escola de tempo integral da rede estadual de educação do Ceará. Este trabalho baseia-se nos aspectos educacionais da cultura *maker*, com o intuito de propiciar a aquisição do conhecimento através de experiências vividas pelos alunos.

## **METODOLOGIA**

As atividades de elaboração de óculos VR foram realizadas em sala de aula na eletiva Competências Comunicativas, com a turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola de tempo integral da rede estadual de educação do Ceará, no município de Quixadá.

Essas atividades foram divididas em alguns momentos iniciais como planejamento, elaboração e construção dos óculos VR e seu uso em sala de aula. Inicialmente, foram trabalhados os conceitos que estão relacionados à cultura *maker* e demonstrações de alguns ambientes virtuais 3D. Em seguida, a professora-pesquisadora demonstrou um protótipo de como ficariam os óculos VR, apresentando os moldes (*google cardboard*), materiais

necessários (papelão, cola, lente bifocal, tesouras, lápis etc) e um passo-a-passo para esse processo de construção.

Os alunos iniciaram o momento de construção dos óculos e, após o término, fizeram uso de alguns ambientes virtuais e simulações 3D disponíveis na *internet*.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A cultura *maker* é a ação de colocar a mão na massa, associada ao uso de recursos tecnológicos ou outras ferramentas de marcenaria onde o aluno tem autonomia para criar, modificar ou transformar objetos, sendo o principal protagonista de seu aprendizado. Nesse sentido, durante a construção dos óculos VR trabalha-se os pilares da cultura *maker*, a criatividade; ao distribuir em pequenos grupos de alunos, trabalhou a colaboratividade; durante a construção, utilizou-se de materiais básico e, praticamente, acessíveis a eles, trabalhando a sustentabilidade e escalabilidade. A figura, a seguir, apresenta registros fotográficos desse processo de construção:

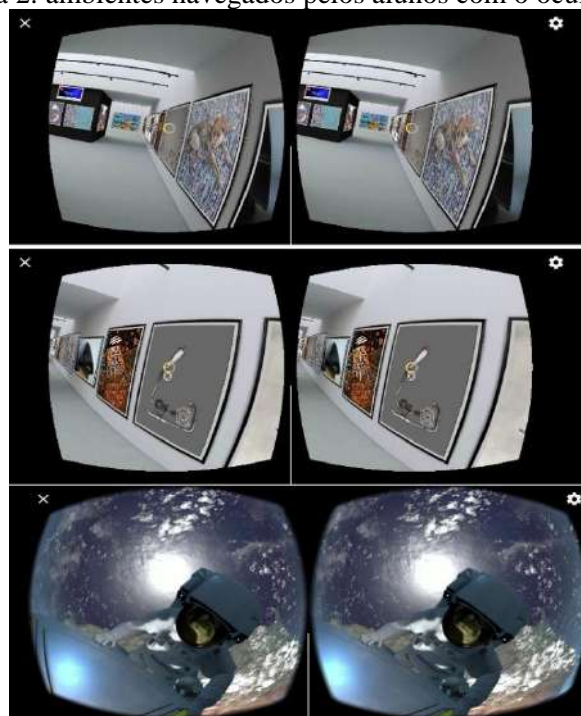
Figura 1: construção dos óculos VR.



Fonte: registro próprio.

Durante o momento de uso do óculos, uma vez que todos conseguiram construir, utilizou-se do óculos VR para explorar alguns ambientes virtuais, como vídeos no *youtube* em 3D e giro de 360°. Os alunos “passearam” por lugares jamais visto, como o espaço, por exemplo. A figura 2 apresenta alguns desses ambientes por meio de dispositivos móveis, como *smartphone*:

Figura 2: ambientes navegados pelos alunos com o óculos VR.



Fonte: própria.

O usuário entra no ambiente virtual das aplicações e visualiza, manipula e explora os dados da aplicação. Isso propicia a simulação do mundo real, representado de forma realística pela máquina. Um ambiente virtual é um sistema que pode criar a ilusão de um mundo que na realidade não necessariamente existe. Isso se torna possível através da representação tridimensional do ambiente para o usuário. A vantagem destes ambientes virtuais é que o usuário pode transferir o conhecimento intuitivo do mundo real, levando suas ações habituais, para um mundo virtual (BRAGA, 2001).

De acordo com Blikstein (2013), é nessa prática que acontece a valorização da experiência do educando, onde ele aprende com seus erros e acertos, além de compreender os assuntos de seu interesse relacionados ao seu cotidiano. Pinto *et al.* (2016) destacam que as experiências em grupos estimulam a capacidade inventiva, empreendedora e pesquisadora, e visam ser resultados das atividades nos laboratórios adeptos a cultura *maker*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o questionamento da pesquisa: como produzir óculos VR utilizando-se de aspectos relacionados à cultura *maker* visando o protagonismo estudantil com alunos do 1º ano

do Ensino Médio? É importante ressaltar que em cada atividade proposta, observou-se o protagonismo e engajamento por parte dos alunos para a construção e uso de óculos VR.

Além disso, no momento de uso, eles mesmo escolheram qual “realidade” eles queriam ir conhecendo lugares, museus, o espaço, entre outros cenários.

Ressalta-se que a educação pode ser vista como um processo de descoberta, exploração e de observação, além de eterna construção do conhecimento. Diante disso, as características específicas da Realidade Virtual e da cultura *maker*, bem como o uso das tecnologias digitais, podem transformá-la num poderoso instrumento a serviço de todos que buscam a evolução da educação.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Mariluci. Realidade virtual e educação. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**. v.1, n.1, 2001.

BLIKSTEIN, Paulo. Viagens em Tróia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. **Revista Educação e Pesquisa (USP)**. v. 42, n. 3, 2016.

PINTO, Sofia Lorena U.; AZEVEDO, Ingrid Santos C.; TEIXEIRA, Clarissa Stefani.; BRASIL, Gabriel Sant’Ana Palma S.; HAMAD, Aldrwin Farias. O movimento maker: enfoque nós fablabs brasileiros. **Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo**, v. 3, n. 1, p. 38-56, jan-fev, 2018.

SHIN, Myunghwan. **A Makerspace for all: youth learning, identity, and design in a community-based Makerspace**. 2016. Dissertação (Doutorado) – of Curriculum, Instruction, and Teacher Education - Doctor of Philosophy, Michigan State University, EUA. 2016.

## USO DE JOGOS DIGITAIS E CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR COM TDAH: UM GUIA PARA O PROFESSOR

SILVA JÚNIOR, Luiz Cláudio Ferreira da<sup>493</sup>

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante<sup>494</sup>

SILVA, Alan Pedro da<sup>495</sup>

### RESUMO

Este estudo objetiva investigar a incorporação de jogos digitais, pelo professor, em contexto de sala de aula com crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a fim de aprimorar as funções executivas e melhorar a aprendizagem dos estudantes com o transtorno. Para isso, será construído e validado um artefato, um Guia de Atividades Pedagógicas Baseadas em Jogos Digitais para Professores de Crianças com TDAH (Guia), para apoiar o professor e, ainda, será desenvolvida uma oficina de capacitação com 15 professores do ensino fundamental (anos iniciais) de duas escolas municipais de Maceió/AL para apresentação do Guia e dos constructos envolvidos. Como método da pesquisa, para desenvolvimento e validação do artefato, adotar-se-á o *Design Science Research*. Assim, será possível analisar como o professor poderá incorporar tecnologias de jogos digitais ao fazer docente, envolvendo melhor os estudantes com TDAH ao processo de ensino e aprendizagem e aprimorando suas funções executivas.

**Palavras-chave:** Jogos digitais. Educação. TDAH. Professor.

### INTRODUÇÃO

É crescente o interesse em se utilizar jogos digitais como instrumento para potencializar habilidades cognitivas de crianças, conforme observado em estudos realizados por Bavelier et al. (2011). Apesar do crescimento, avaliar ou produzir tecnologias de jogos digitais que estejam alinhados ao conteúdo, à didática e aos contextos de ensino e aprendizagem ainda é um desafio aos professores (BALASUBRAMANIAN; WILSON, 2006).

Há evidências de déficits na função executiva de crianças com TDAH (BARKLEY, 2001). No entanto, segundo Shaw et al. (2005), estas crianças podem se concentrar no uso de jogos digitais, aos quais exigem a execução bem sucedida de diversas funções executivas. Os autores destacam que ao se envolver com experiências através de jogos digitais, crianças com TDAH podem obter benefícios associados a ganhos cognitivos.

<sup>493</sup> Luiz Cláudio Ferreira da Silva Júnior. UFAL. luiz.claudio@nti.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0003-4878-4281>, <http://lattes.cnpq.br/4274227175457441>

<sup>494</sup> Fernando Silvio Cavalcante Pimentel. UFAL. fernando.pimentel@cedu.ufal.br, <https://orcid.org/0000-0002-9180-8691>, <http://lattes.cnpq.br/3181078095367990>

<sup>495</sup> Alan Pedro da Silva. UFAL. alanpedro@ic.ufal.br, <http://lattes.cnpq.br/2752203627912781>

Ensinar com sucesso por meio das tecnologias (analógicas e digitais) requer criar, manter e restabelecer continuamente um equilíbrio dinâmico entre o conteúdo, a didática, a tecnologia e os contextos de ensino e aprendizagem. É importante notar que uma série de fatores influencia a forma como esse equilíbrio é alcançado (KOEHLER; MISHRA, 2009). Além disso, a adoção da tecnologia de jogos digitais para fins pedagógicos ou cognitivos, se não avaliados de forma satisfatória, podem apresentar vários desafios tanto sob o ponto de vista da experiência do usuário, como pedagógicos e em aspectos de saúde às crianças.

Diante do exposto, esta pesquisa se justifica por meio da construção e validação de um guia que auxilie o professor na avaliação e construção de jogos digitais que contribuam com os benefícios de aprimoramento de funções executivas das crianças com o transtorno, potencializando a aprendizagem.

Na concepção do Guia de Atividades Pedagógicas Baseadas em Jogos Digitais para Professores de Crianças com TDAH (Guia), esta pesquisa delimita-se em colher informações sobre de que forma a avaliação e adoção deste Guia poderá contribuir no aprimoramento de funções executivas destas crianças. Portanto, buscar-se-á reunir informações com o propósito de responder ao seguinte pergunta de pesquisa: o que é preciso saber para ser um bom professor em salas de aula com crianças com TDAH?

Compreendendo-se que as funções executivas desenvolvem-se progressivamente a partir do aparato biológico do desenvolvimento e também na interação da criança com o meio; e, ainda, que as experiências são fundamentais para esse desenvolvimento – e o jogo faz parte dessas experiências – pode-se entender que os jogos digitais podem influenciar o desenvolvimento e o aprimoramento das funções executivas (DIAMOND, 2013). Crianças com funções executivas deficitárias, como é o caso de crianças com TDAH, beneficiam-se mais de atividades com práticas repetitivas e que aumentam progressivamente o desafio, tal como ocorre nos jogos digitais.

Neste contexto, como hipótese, tem-se que o professor que adequadamente incorpora, ao fazer docente, tecnologias de jogos digitais para fins de aprimoramento de funções executivas dos estudantes com TDAH, mantendo o equilíbrio entre o conteúdo, a didática e a tecnologia, consegue envolver melhor os estudantes ao processo ensino e aprendizagem. Como tese, defende-se que o professor, ao incorporar jogos digitais em sala de aula para fins de aprimoramento de funções executivas, potencializará a aprendizagem dos estudantes com TDAH.

Este trabalho tem o objetivo de investigar a incorporação de jogos digitais, pelo professor, em contexto de sala de aula com crianças com TDAH, a fim de potencializar o aprimoramento de funções executivas e melhorar a aprendizagem dos estudantes com o transtorno.

## **METODOLOGIA**

A atual investigação adotará o método da pesquisa *Design Science Research* (DRESCH et al., 2015), para o desenvolvimento e validação do artefato. Quanto à natureza, classifica-se como uma pesquisa aplicada, pois tem o compromisso da aplicação do conhecimento e ilumina uma preocupação social na busca de uma solução (PATTON, 2015; MATAR; RAMOS, 2021). Em função dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e assume um compromisso de aprofundamento da análise. Tal classificação se propõe a descrever situações ou eventos (MATAR; RAMOS, 2021). Quanto à abordagem, a investigação será de cunho quanti-qualitativo, dado que, em momentos distintos, serão incorporados elementos das abordagens qualitativa e quantitativa, gerando uma perspectiva mais completa do fenômeno estudado (MATAR; RAMOS, 2021).

Os lócus da pesquisa serão 2 (duas) escolas públicas municipais da educação básica de Maceió/AL. Os princípios que nortearam os critérios para escolha das escolas foram: (1) apresentar, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o indicativo de uma educação que utiliza as Tecnologias Digitais nos processos de ensino-aprendizagem; (2) proximidade com integrantes do o corpo docente, que viabilizaram uma aproximação e diálogo com a gestão das escolas, além de indicarem o interesse de alguns professores em iniciativas voltadas a crianças com TDAH e (3) possuir infraestrutura que comporta a investigação.

Os participantes envolvidos no estudo, selecionados e mantidos no projeto com base em critérios de inclusão e exclusão, serão 5 (cinco) pesquisadores da área de jogos digitais e 5 (cinco) psicólogos, que participarão da validação do Guia, além de 15 (quinze) professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) das escolas lócus, que participarão de uma oficina sobre o Guia e constructos envolvidos.

Haverá três momentos para coleta de dados: (1) validação do artefato: com coleta via questionários com juízes especialistas; (2) oficina de capacitação com os professores sobre o Guia: a coleta ocorrerá através de questionários específicos e de entrevistas individuais semiestruturadas; e (3) análise do PPP das escolas: pesquisa documental no momento de análise

do PPP das escolas. Todos os dados coletados serão anonimizados, conforme previsto pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Apesar deste tipo de pesquisa não ser invasivo sobre os aspectos físicos e mentais, podem ocorrer os seguintes riscos: invasão de privacidade, constrangimento ou vergonha, não autorização de atividades presenciais pelas autoridades sanitárias em decorrência da pandemia do Covid-19. Medidas, providências e cautelas estão documentadas para minimizar impactos negativos frente aos riscos.

Os benefícios que devem ser esperados com a participação dos professores, mesmo que não diretamente são: ao final da pesquisa será realizada uma proposta de formação continuada aos docentes que trabalham diretamente com crianças com TDAH, por meio de uma capacitação sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais, o uso do Guia e, também, sobre atendimento educacional escolar das crianças com TDAH, bem como, a sua incorporação destes artefatos digitais na sua prática docente.

A tabulação e análise dos dados obtidos permitirão a descrição da realidade visando a confrontação com teorias, tendo como apoio a representação gráfica do fenômeno/cultura (gráficos setorizados, tabelas e quadros). As apreciações serão realizadas por meio de interpretações, com a utilização de análises sequenciais e de codificação. Serão utilizados *softwares* de análise quantitativa e qualitativa, tais como: Jamovi, CmapTools, NVivo e Iramuteq.

O projeto da atual investigação já foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL sob CAAE de número 55119522.5.0000.5013.

## **JOGOS DIGITAIS**

Um jogo é um sistema formal baseado em regras, com resultados variáveis e quantificáveis, em que diferentes resultados são atribuídos por diferentes valores, o jogador empenha esforço com o objetivo de influenciar o resultado, o jogador se sente emocionalmente vinculado ao resultado e as consequências da atividade são negociáveis (JUUL, 2011). Desse modo, um jogo digital continua sendo um jogo, muda-se apenas a plataforma, que é digital. Kapp et al. (2014) definem jogo digital como um sistema em que os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e feedback, que resulta em um resultado quantificável, muitas vezes provocando uma reação emocional.



Já a partir da compreensão de Huizinga (2020), os jogos digitais devem ser observados sob a ótica da cultura e fazem parte do cotidiano das crianças. Em um jogo digital, mesmo que a relação entre as crianças não seja direta, síncrona e online, as características, os detalhes e os desafios de um jogo podem ser tema de conversas de crianças em qualquer parte do mundo, o que condiciona a uma similaridade entre estas crianças e corrobora na sua formação identitária (PIMENTEL, 2017). Koster (2013) segue a mesma visão de Pimentel e de Huizinga ao destacar os jogos digitais como uma grande força cultural.

Neste mesmo sentido, mas com um olhar para a aprendizagem baseada em jogos digitais, Mayer et al. (2020) apontam que os jogos digitais, além de estarem no cotidiano das crianças, possuem elementos que podem conduzir processos significativos de ensino e aprendizagem, potencializando aprendizagens e competências relevantes, inclusive em sala de aula.

## **TDAH**

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade (APA, 2014). Levantamentos populacionais sugerem que o TDAH ocorre na maioria das culturas em cerca de 5% a 7% das crianças (APA, 2014; BARKLEY, 2020).

As funções executivas são uma família de processos cognitivos de controle necessários em atividades que exigem raciocínio, concentração, planejamento e controle de impulsos (DIAMOND, 2013). Existem vários modelos de funções executivas desenvolvidos na literatura, porém o modelo de funções executivas proposto por Diamond (2013) tem sido utilizado como principal base para aplicação das funções executivas na clínica e em pesquisa. Tal modelo propõe a existência de três domínios básicos das funções: memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório.

## **CONSIDERAÇÕES**

Ao final da pesquisa, espera-se (1) que os professores conheçam os benefícios dos jogos digitais para crianças com TDAH; (2) quais momentos os jogos podem ser incorporados ao contexto de sala de aula; (3) quais elementos, princípios e características de design são mais relevantes a serem usados nos jogos digitais. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: (1) identificar como os jogos digitais são incorporados, pelo professor, ao contexto

de salas de aula com estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais) com TDAH; (2) identificar como o uso de um guia auxilia o professor na incorporação, ao contexto de sala de aula, de jogos digitais para fins de aprimoramento de funções executivas e aprendizagem dos estudantes com TDAH.

## REFERÊNCIAS

APA. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BALASUBRAMANIAN, Nathan; WILSON, Brent G. Games and Simulations. In: **Society for information technology and teacher education International conference**. Proceedings. v.1. 2006.

BARKLEY, Russell A. The Executive Functions and Self-Regulation: An Evolutionary Neuropsychological Perspective. **Neuropsychology Review**, [s. l.], v. 11, p. 1–29, 2001.

BARKLEY, Russell A. **Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents**. Guilford Publications, 2020.

BAVELIER, Daphne et al. Brains on video games. **Nature reviews neuroscience**, v. 12, n. 12, p. 763-768, 2011.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual review of psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel P.; ANTUNES JUNIOR, José A. V. **Design science research**. Bookman Editora, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Editora Perspectiva SA, 2020.

JUUL, Jesper. **Half-real: Video games between real rules and fictional worlds**. MIT press, 2011.

KAPP, Karl; BLAIR, L; MESCH, R. **The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice**. San Francisco, Wiley, 2014.

KOEHLER, Matthew; MISHRA, Punya. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. **Contemporary issues in technology and teacher education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009.

KOSTER, Raph. **Theory of fun for game design**. O'Reilly Media, Inc., 2013.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MAYER, Richard. E.; PLASS, Jan; HOMER, B. (Ed.). **Handbook of game-based learning**. Mit Press, 2020.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice**. Sage publications, 2014.

PIMENTEL, Fernando. S. C. **A aprendizagem das crianças na Cultura Digital**. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: Edufal, 2017.

SHAW, Rebecca; GRAYSON, A.; LEWIS, V. Inhibition, adhd, and computer games: The inhibitory performance of children with adhd on computerized tasks and games. **Journal of Attention Disorders**, 8(4):160–168, 2005.